

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIV – Número I (27/2013) 7/30 pp.

Investigación en Ciencias Humanas. Aportes para la integración de sus pautas cognitivas desde una epistemología relacional

**Research in the Humanities. Contributions for the integration
of their cognitive rules from a relational epistemology**

María José Sánchez Vazquez

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata
mjsvazquez@psico.unlp.edu.ar

Héctor Blas Lahitte

Facultad de Ciencias Naturales y Museo
Universidad Nacional de La Plata
lahitte@fcnym.unlp.edu.ar

(Recibido: 25/06/12 – Aceptado: 20/10/14)

Resumen

El artículo presenta una reflexión sobre las pautas cognitivas que guían la investigación desde los aportes de la denominada “Epistemología Relacional”, con particular aplicación a las ciencias humanas. La actividad en las Ciencias del Hombre se define por una variedad de estrategias metodológicas. Entendemos que esta pluralidad corresponde a un nivel de especialización epistémica de las disciplinas humanas hoy inevitable. Sin embargo, creemos necesario el pasaje de cierta diversidad disociante en los métodos hacia un punto de coincidencia plural que enriquezca el abordaje científico del hombre. Una epistemología de la relación explicita la necesaria co-construcción cuando se aborda la realidad de lo humano. Desde esta perspectiva resultan relevantes la consideración de las siguientes reglas: (1) El mapa no es el territorio; (2) Todo conocimiento es autorreferencial; (3) Un acto de conducta es un movimiento orientado hacia un fin; (4) Ciencia es

hacer ciencia en un contexto; y, (5) El científico es parte de lo investigado. Concluimos en la importancia de este cambio de perspectiva, donde el investigador deja de tomar al método como una receta rígida a la que se debe adherir y explicita sus presupuestos como elementos fundamentales en el modo de co-construir la realidad que estudia.

Abstract

The article presents a reflection on the cognitive rules that guide the investigation from the contributions of so-called "Relational Epistemology", with particular application to the human sciences. The activity in the Humanities is defined by a variety of methodological strategies. We understand that this multiplicity corresponds to a level of specialization of human disciplines, which is now unavoidable. However, we believe that the passage of this dissociating diversity - in relation to methods - towards a point of plural coincidence which enriches the human scientific approach is necessary. An epistemology of the relationship explains the necessary co-construction when the reality of human nature is studied. From this perspective, the following rules yield relevant: (1) The map is not the territory, (2) All knowledge is self-referential, (3) An act of conduct is a movement towards a goal, (4) Science is making science in a context, and, (5) The scientist is part of the investigation. We finish by highlighting that the importance of this change of perspective, since researchers fail to see the method as a rigid prescription to which they must adhere and explain their presuppositions as the key to co-construct the reality under study.

Palabras clave

ciencias humanas - investigación - epistemología relacional - pautas cognitivas - integración

Key words

humans sciences - research - relational epistemology - rules cognitive - integration

Hoy la actividad científica dedicada al estudio del hombre se caracteriza por una variedad de estrategias metodológicas con intención de comprender la naturaleza humana y sus circunstancias.

Sin duda, una de las primeras aproximaciones a la expresión "ciencia del hombre" y su prevalencia en el escenario científico está en el Tratado

de la Naturaleza Humana, del empirista David Hume. Su postura queda definida del siguiente modo:

No hay cuestión de importancia cuya decisión no se halle comprendida en la ciencia del hombre y no hay ninguna que pueda ser decidida con alguna certidumbre antes de que hayamos llegado a conocer esta ciencia. Por consiguiente, al pretender explicar los principios de la naturaleza humana, proponemos en efecto, un sistema completo de las ciencias construido sobre un fundamento casi enteramente nuevo y el único sobre el que éstas pueden descansar con alguna seguridad (2001:17).

Desde estas primeras formulaciones, el conocimiento de lo humano se ha complejizado y especializado formando el territorio compartido de varias disciplinas. Reconocemos que la complejidad del hombre y su estudio no puede ser una mera hipótesis de trabajo. La integración de los diferentes abordajes sobre la condición humana amerita una constante reflexión y renueva constantemente viejos interrogantes a propósito de su vinculación entre las distintas disciplinas: ¿puede la Psicología aportar algo a las relaciones humanas sin tener en cuenta el campo sociológico, o viceversa?, ¿puede la Sociología aportar al conocimiento humano sin evaluar su dimensión histórica o antropológica? Las respuestas a estas preguntas parecen obvias; sin embargo, en la práctica académica muchas veces cuesta asumir que los resultados obtenidos en un dominio disciplinar sólo son interpretables en función de otros resultados provenientes de otras ciencias humanas y naturales (Lahitte y Hurrell, 1999).

En general, suele concebirse a la diversidad de métodos existentes en ciencias sociales y humanas como una característica enriquecedora para la investigación científica (Marradi, Archenti y Piovani, 2007; Martínez Mígueles, 2006; Vasilachis de Gialdino, 2006; entre otros). Sin desmerecer esta postura, intentamos analizar cuáles pueden ser los errores en el escenario de la pluralidad metódica que impiden muchas veces el estudio del hombre desde una visión integradora.

Creemos que la pluralidad metódica existente se debe, entre otras cuestiones, a un nivel de especialización epistémica de las disciplinas hoy inevitable; es decir, a los modos que tienen los investigadores de conocer e indagar el objeto de estudio, a los aspectos que interesan conocer y toman relevancia y a los supuestos que sustentan esos modos y distinciones cognitivas. Según Morin (1999), la noción de disciplina ha operado como una categoría organizadora en el ámbito del conocimiento científico, instituyendo la división y la especialización del trabajo de la ciencia.

Sin embargo, señala el autor, demostrada su fecundidad a lo largo de la historia de las ciencias —en especial en la edad moderna—, el riesgo de la hiperespecialización trajo como consecuencia la fragmentación del estudio del hombre, olvidando que siempre su abordaje corresponde a fenómenos contruidos en un contexto más amplio y holístico. A pesar de ello, ya desde mitad del siglo XX aparecen canales de integración que parece ir en dirección contraria a este aislamiento disciplinario señalado. Situaciones de traspaso de problemas, conceptos, experiencias y aplicaciones científicas han favorecido un constante movimiento. Este movimiento disciplinar ha permitido llegar a niveles de relaciones y complejidad creciente gracias a la novedosa combinación de diferentes perspectivas respecto de un objeto de estudio. Así, se habla de integración disciplinar cuando se producen desplazamientos en el abordaje epistémico y metodológico de un campo científico a otro; desplazamientos además que son vehiculizados por factores histórico-sociales. Los siguientes casos son, según Morin, ejemplos de integración científica:

- (1) Migraciones. Cuando se da la circulación de conceptos que son claves entre una disciplina y otra. Un ejemplo muy conocido de ello es la migración de la noción de “información” —originariamente del campo social- hacia el campo de la biología.
- (2) Transferencias. Aquí son los esquemas cognitivos generales los que pasan de una disciplina a otra. Este sería el caso de la utilización de la lingüística estructural de Jakobson por parte de la antropología estructural de Lévi-Strauss.
- (3) Pluri-competencia. Esta se da a través de la complejización disciplinar en una ciencia determinada. Un claro ejemplo se encuentra en la ciencia ecológica y su concepto de ecosistema. “Ecosistema” es un concepto organizador, de carácter sistémico que ha permitido articular conocimientos muy diversos tales como los geográficos, geológicos, bacteriológicos, zoológicos y botánicos. Los científicos de este campo disciplinar tienen que manejar entonces competencias múltiples referidas a estas nuevas organizaciones disciplinares.
- (4) Emergencia. Por medio del surgimiento de nuevos esquemas cognitivos con hipótesis explicativas innovadoras y nuevas estrategias de abordaje dando lugar así a la reunión de disciplinas teóricas y aplicadas, unas en otras. El caso del encuentro entre ingenieros y matemáticos durante y luego de la Segunda Guerra Mundial es ejemplar. Gracias a esta integración han surgido la cibernética primero, y la informática y la inteligencia artificial luego.

Como dijimos, estos cambios han permitido y permiten superar el aislamiento científico, trascendiendo las fronteras de un dominio cognoscitivo acotado para formar parte de un dominio común y organizar un campo de conocimiento y aplicación mayor. Estos movimientos y cruces no implican ni reduccionismo ni simplificación de cada propuesta disciplinar; muy por el contrario, conllevan un enriquecimiento cognitivo que permite integrar los distintos abordajes desde la idea de lo multiverso.

Respecto de cuestiones metodológicas, debería poder darse el pasaje de cierta diversidad disociante en los métodos existentes hacia un punto de coincidencia plural. Tal convergencia puede lograrse a partir del acuerdo sobre algún contexto común de referencia epistémico y actitudinal. Todo investigador sabe hoy que sus acciones científicas tienen una comunidad científica referencial donde modelos, teorías explicativas y estrategias metodológicas son desarrolladas y justificadas. Sin embargo, pocas veces se avanza “hacia atrás”, es decir hacia la tarea de explicitar los presupuestos y pautas restrictivas que orientan esos conocimientos y acciones estratégicas en sus investigaciones.

En este trabajo realizamos una presentación de algunas pautas cognitivas que consideramos basales en el denominado “acto científico”, con aplicación al campo de las ciencias humanas. Estas pautas conforman nuestro marco de referencia para una labor metodológica convergente sobre el estudio del hombre. Las ideas expuestas son premisas que han sido ya ampliamente reafirmadas en distintos ámbitos disciplinares –la antropología, la lingüística, la sociología, la psicología, entre otros– y sintetizan presupuestos onto-epistemológicos con visión dinámica y recursiva.

El punto de vista desarrollado a continuación se integra en un contexto mayor denominado Epistemología Relacional, el que definimos como el estudio de los sistemas ecomentales cuya materia prima es la relación en las acciones. Desde esta perspectiva, consideramos que la construcción del conocimiento sólo es posible a partir del vínculo generado entre un sujeto cognoscente y un objeto (otro/s sujeto/s) conocido. Alejada de la disociación tradicional sujeto y objeto que atribuye el acto del conocimiento originado en una entidad, la epistemología relacional plantea la indisolubilidad del vínculo observador/entorno (Lahitte, 1995; Lahitte, Ortiz Oria y Barrón Ruiz, 2000; entre otros).

En primer lugar, enunciamos las pautas cognitivas desde un nivel más abarcativo que tiene en cuenta el conocimiento y acción humana de modo general –pautas (1) a (3)–; para luego integrarlas con restricciones cog-

nitivas de mayor especificidad centradas en el conocimiento y prácticas científicas –pautas (4) y (5)–:

Pauta (1) “Un mapa no es el territorio que representa”

Esta es una afirmación que pone en alerta sobre los errores epistémicos en los que solemos caer al suponer que conocemos y estudiamos los fenómenos tal cual son dados en la realidad.

En su obra de 1933 “*Science and Sanity*” (Ciencia y Salud), el lingüista y psicólogo Alfred Korzybski (a) afirmaba que como seres humanos tendemos a identificar nuestras abstracciones con nuestras percepciones, confundiendo así los objetos con sus representaciones. La analogía que utilizó para ello puede citarse del modo que sigue:

Tomemos un territorio real en el que las ciudades aparecen en el siguiente orden: París, Dresden, Varsovia, tomadas desde el oeste hacia el este. Si tuviéramos que construir un *mapa* de este territorio y ubicar a París *entre* Dresden y Varsovia así:



deberíamos decir que este mapa estaba equivocado, o que era un mapa incorrecto, o que el mapa tiene una estructura diferente al territorio. Si, hablando en general, intentáramos, en nuestros viajes, orientarnos con ese mapa, lo encontraríamos engañoso. Nos haría extraviar, y utilizaríamos mucho esfuerzo innecesario. Incluso, en algunos casos, un mapa de estructura equivocada podría causar sufrimiento y desastre reales, como, por ejemplo, en la guerra, o en el caso de un llamado urgente a un médico.

Se debe notar dos características importantes de los mapas. Un mapa *no* es el territorio que representa, pero, si es correcto, tiene una *estructura similar* al territorio, que justifica su utilidad. Si el mapa pudiera ser idealmente correcto incluiría, en una escala reducida, el mapa del mapa, el mapa del mapa, del mapa; y así sucesivamente, interminablemente, un hecho notado por primera vez por Royce.

Si reflexionamos sobre nuestros lenguajes, encontramos que deben ser considerados, como mucho, *sólo como mapas*. Una palabra no es el objeto que representa; y los lenguajes exhiben

también esta peculiar auto-reflexividad que nos permite analizar los lenguajes por medios lingüísticos (1994: 58).

Bateson recrea esta famosa tesis sosteniendo de modo simpático que “cuando pensamos en cocos o en cerdos, no tenemos cocos o cerdos en el cerebro” (2002: 40), o que “la palabra cat no nos puede rasguñar” (1998: 133).

Siguiendo con la analogía de Korzybski, queda un problema onto-epistemológico a resolver en este asunto respecto de si la representación (el mapa) es “exacta” o “no exacta” a la realidad (el territorio).

En el primer párrafo citado leemos: “Un mapa no es el territorio que representa, pero, si es correcto, tiene una estructura similar al territorio, que justifica su utilidad”. Una rápida lectura podría llevarnos a pensar que, según este autor, los mapas bien diseñados deberían ser análogos al territorio referenciado; lo que es lo mismo que suponer que la realidad existe y las representaciones –si bien no son la realidad– son copias más o menos equivalentes a ella. Sin embargo, sus afirmaciones continúan en esta línea:

Como las palabras *no son* el objeto que representan, *la estructura, y sólo la estructura*, se convierte en el único vínculo que conecta nuestros procesos verbales con los datos empíricos. (...) cada lenguaje que tiene una estructura, por la misma naturaleza del lenguaje, refleja en su propia estructura a la estructura del mundo *según lo suponen aquellos que evolucionaron el lenguaje*. En otras palabras, *leemos inconscientemente en el mundo la estructura del lenguaje que utilizamos* (1994: 59-60) -bastardillas nuestras-

El autor parece sugerirnos que, mientras el territorio remite a los fenómenos, a los sucesos, los mapas refieren al producto perceptivo de tales fenómenos y sus procesos concomitantes. Los mapas son contruidos por el hombre *a posteriori* del la captación del territorio, de modo tal que ellos son siempre una versión de él y nunca él mismo; son su representación ideada, no los suplanta ni los contiene. El punto que refiere a París (y todo lo que podemos recordar o imaginar de ese lugar) no es de ninguna manera la ciudad parisina. Aún más, el mapa como modelo de la experiencia, no es la experiencia de observación vivida. Si el mapa fuera idéntico al territorio, es decir, si fuera el territorio, dejaría de ser mapa. Conocemos siempre por la *estructura* que nos permite representar al mundo como suponemos que es desde los marcos de esa estructura; es el lenguaje el que ordena

el mundo y no al revés. No hay copia aproximada de la realidad (el mapa no es el territorio), hay construcción de ella (el mapa representa otorgando una organización a un territorio que suponemos, siempre suponemos, de un modo). No hay otro modo de conocer que no sea por los mapas del territorio que vamos ideando.

Esta pauta de restricción cognoscitiva tiene, por supuesto, su raigambre gnoseológica. Si bien este texto no aborda temáticas filosóficas como cuestión principal, es interesante recordar en este punto cuáles serían los presupuestos respecto de la posibilidad o no de acceder al llamado “mundo verdadero” (disputa gnoseológica tradicional entre el realismo y el idealismo filosófico). Entendemos que estos presupuestos, los que abarcan problemáticas ontológicas, epistemológicas y metodológicas, han marcado los modos de hacer ciencia tanto en sus teorías como en sus procedimientos.

Según Lahitte, Hurrell y Malpartida (1989) es Friedrich Nietzsche uno de los pensadores modernos críticos que han tratado esta interesante cuestión. En un breve texto aparecido en su obra *El ocaso de los ídolos* [1888 (1998)] titulado “Sobre cómo terminó convirtiéndose en fábula el «mundo verdadero». Historia de un error”, el autor —a la vez que expone de modo brillante y sintético cuáles han sido las posiciones principales en esta cuestión—, avanza hacia la disolución de la dicotomía “mundo verdadero” versus “mundo aparente” (Volpi, 2005; Lahitte *et al*, 1989). Lo desarrolla de esta forma:

1. “El mundo verdadero es asequible al sabio, al virtuoso; él es quien vive en ese mundo, quien es ese mundo”. (Esta es la forma más antigua, platónica, de la Idea. El mundo de las Ideas es el mundo verdadero al que sólo los sabios y virtuosos pueden acceder. La fórmula sería: “yo, Platón, soy la verdad”).

2. “El mundo verdadero no es asequible por ahora, pero ha sido prometido al sabio, al piadoso, al virtuoso” (La Idea ha progresado, es más sutil; aparece la ruptura entre el mundo ideal y el mundo sensible; se desvaloriza el mundo sensible y la existencia terrena se degrada a la apariencia, a lo transitorio. Es la fórmula de la promesa cristiana y la fe en la existencia en un mundo verdadero “más allá” del terrenal, el paraíso).

3. “El mundo verdadero no es asequible ni demostrable ni puede ser prometido, pero, por el hecho de que se pueda pensar; constituye sí un consuelo, una obligación, un imperativo.” (La Idea ha sido sublimada, es el pensamiento kantiano y la expulsión del mundo verdadero, suprasensible, del ámbito de la experiencia. El mundo verdadero es rescatado,

sin embargo, como postulado de la razón práctica y, en tanto se puede pensar, es un consuelo, convertido en imperativo).

4. “¿Es inasequible el mundo verdadero? En cualquier caso, no lo hemos alcanzado, y por ello nos es también desconocido. En consecuencia no puede servirnos de consuelo, ni de redención, ni de obligación. ¿A qué nos podría obligar algo desconocido?” (Es la fase del escepticismo y de la incredulidad metafísica, identificada casi con el naciente positivismo. El mundo suprasensible, incognoscible –destruido por el kantismo- cae ahora en la indiferencia, perdiendo todo su peso moral-religioso).

5.” El “mundo verdadero” es una Idea que ya no sirve para nada, que ya ni siquiera obliga, una Idea que se vuelve inútil, superflua; en consecuencia es una Idea que ha sido refutada: eliminémosla”. (En este punto y el siguiente aparecen las fórmulas nietzscherianas sobre la completa abolición de la dicotomía entre los dos mundos. Aquí, la enunciación de la disolución de la idea de un mundo verdadero, suprasensible, el que definitivamente ha perdido todo su valor).

6. “Hemos eliminado el mundo verdadero: ¿qué mundo ha quedado?, ¿el aparente...?, ¡no!, al eliminar el mundo verdadero hemos eliminado también el aparente” (Concluye en la completa eliminación de la dicotomía a través de la abolición del otro componente: el mundo aparente. Esto significa que el mundo sensible ya no es visto como apariencia, se ha eliminado el malentendido platónico).

Más allá de las consecuencias metafísicas que esta tesis nietzscheriana ha tenido, en el presente trabajo nos interesa poner de relevancia cuál ha sido el interesante aporte del autor al modo de concebir el conocimiento. En su planteo vemos que se elimina al mundo verdadero y al aparente a la vez, eliminando la disyunción que los alimenta; o bien, al negar la oposición se evita la disyunción. Esta operación cognoscitiva produce un cambio de tipificación lógica, donde la diferenciación sujeto-objeto es ya irrelevante.

Como bien sabemos la subjetividad es constitutiva del sujeto, así como la objetividad lo es del objeto; sin embargo el foco de atención no está puesto ni en uno ni en otro de los términos, sino en la relación generada en el mismo acto de conocimiento. En rigor, en el acto de conocer poco importa las cuestiones referidas a los posibles *relata*, sino como fueron co-generados los *relatum* en el sistema integral que genera el acto del conocer. Estamos ubicados así en un meta-contexto: el relacional, donde la disyunción observador-observado pierde relevancia y se disuelve (Lahitte *et al.*, 2000).

Con Bateson reafirmamos esta postura:

Decimos que el mapa es diferente del territorio. ¿Pero qué es el territorio? Operacionalmente, alguien salió con su retina o con un instrumento de medición e hizo representaciones que luego dibujaron en el papel. Lo que hay en el papel del mapa es una representación de lo que hubo en la representación retiniana del hombre que hizo el mapa; y a medida que retrocedemos preguntando, nos topamos con una regresión al infinito, con una serie de mapas. *El territorio no aparece nunca en absoluto*. El territorio es 'Ding an sich', y no podemos hacer nada al respecto. *El proceso de la representación siempre lo filtrará, excluyéndolo, de manera que el mundo mental es sólo mapas de mapas de mapas*, al infinito. Todos los 'fenómenos' son, literalmente, 'apariencias' (1998: 310) -bastardillas nuestras-

Pauta (2) “Toda epistemología es, inevitablemente, personal”

Aunque en aparente contradicción con lo dicho en la pauta anterior, la afirmación de esta segunda pauta cognoscitiva intenta reafirmar la idea de que, inevitablemente, es el sujeto quien conoce. Para entender esto es necesario considerar una idea más amplia de lo que comúnmente se entiende por epistemología.

Entendemos que la epistemología se ocupa de establecer “cómo los organismos o agregados de organismos particulares conocen, piensan y deciden” (Bateson, 2002: 242). Esta afirmación contiene dos ideas claves:

En primer lugar, incorpora una noción más amplia que la idea tradicional respecto de que la epistemología sería algo así como una suerte de meta-conocimiento que analiza sólo el ámbito del pensamiento. En general, los investigadores —aún en las denominadas Ciencias Humanas y Sociales— suelen suponer que las cuestiones epistemológicas y sus consecuentes acciones metodológicas se vinculan a temas de la Filosofía que parece escapar de los contextos específicos y habituales de los científicos. Esto suele suceder cuando se realiza una reducción simplificadora del alcance del término epistemología al ámbito estricto del pensamiento.

Nuestra pauta indica aquí que al hablar de epistemología estamos considerando no sólo las cuestiones del conocimiento, sino que incluimos de modo inseparable el extenso dominio de la experiencia. La epistemología abarca tanto el ámbito de los pensamientos como de las acciones y decisiones que derivan de ellos, siempre de un modo recursivo. Básicamente, la epistemología da cuenta de todos los aspectos que hacen a la adaptación o no del sujeto-organismo a su ambiente físico y humano, conservando su organización en relación con su entorno. Todas nuestras experiencias orientan nuestras ideas, acciones y decisiones. En nuestra experiencia

diaria difícilmente podamos separar el conocimiento que orienta nuestras acciones, ni tampoco las conductas que generan el conocimiento.

En segundo lugar, la referencia respecto de lo que puede conocerse —y, en consecuencia, actuarse— siempre parte de los mismos sujetos-organismos y de sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, culturales del conocimiento. En este sentido, “toda epistemología es, inevitablemente, personal” (Bateson, 2002: 101), afirmación que nos lleva a cuestionar la pretendida objetividad del conocimiento. En efecto, no puede haber experiencia objetiva puesto que el punto de vista de la primera persona es inevitable, ninguna experiencia puede ser exterior al sujeto que la vivencia.

Ya Kant en su obra *Prolegómenos a toda metafísica futura* (1781) sostenía —contrariamente a los empiristas— la idea de que todos los seres humanos estamos limitados por nuestro aparato perceptivo y que nuestra percepción de los objetos es en realidad el resultado de nuestra forma individual de vivenciar la experiencia. De este modo, para este autor de la Modernidad, el individuo “hace” una experiencia, y no “tiene” una experiencia; porque ella está construida a partir de las categorías *a priori* de espacio y tiempo, no pudiendo captar nunca la cosa en sí. Más allá de la famosa crítica al pensamiento kantiano respecto de la existencia de categorías universales *a priori* de la experiencia, lo que queremos destacar aquí es la explicitación de la actividad del sujeto y la posibilidad del conocer sólo desde la primera persona.

Cuando realizamos la conducta del mirar, lo que vemos es un cúmulo de informaciones acerca de algo o alguien; que luego cada quien, a modo de un procesamiento subjetivo, personalizado, sintetiza en una imagen pictórica de dicho referente. Podemos decir que cuando afirmamos algo del referente captado (acto perceptivo), al decir “yo lo veo” (acto enunciativo), estamos expresando una epistemología determinada, porque aludimos en nuestra afirmación también a los supuestos implícitos de como obtenemos información y cual es su contenido para nosotros. Más aún, cuando afirmamos “veo”, estamos aceptando proposiciones, principios explicativos a propósito de la naturaleza del conocimiento. Muchas veces muchos de estos (pre)supuestos son falsos, a pesar de estar consensuados y compartidos por muchos de nosotros sin embargo, la vida cotidiana refuerza estas premisas y funcionan.

Los procesos del conocimiento son la mayoría de las veces no concientes, pero ello no vuelve extraño de sus ideas al productor de las mismas. Para Bateson, existen dos cuestiones que han de tenerse en cuenta aquí y que inician la epistemología empírica:

(...) primero, que yo no tengo conciencia de los procesos de construcción de las imágenes que concientemente veo, y segundo, que en estos procesos inconcientes aplico toda una gama de presupuestos que se incorporan a la imagen terminada. Todos sabemos, naturalmente, que las imágenes que “vemos” son en realidad fabricadas por el cerebro o espíritu. Pero poseer este saber intelectual es muy distinto de darse cuenta de que es verdaderamente así (2002: 43).

Si conectamos este segundo punto con la primer pauta mencionada (lo que tenemos como producto de nuestra experiencia de conocimiento son mapas y no territorios), avanzamos aquí hacia la idea de que en el acto de conocer precisamente lo que no se puede evitar es el sujeto que conoce; se conoce siempre subjetividad mediante (Lahitte, 1995).

El aporte de Magoroh Maruyama (1980) nos permite ver el modo en que los distintos individuos y comunidades poseen sus epistemologías, sus modos de conocer. Para el ámbito de la ciencia, este autor ha postulado la correspondencia entre “tipo epistemológico” y “modelo científico”, lo que permite establecer una estrategia cognitiva de base en cualquier proceso de investigación. Las elecciones de los modelos de explicación en una investigación dependen del tipo epistemológico del investigador, de sus características personales y de su bagaje cultural. Estos estilos cognitivos o *mindscapes* (paisajes de la mente o), pueden cambiar de persona a persona, de profesión a profesión, de grupo social a grupo social, de cultura a cultura; de comunidad científica a comunidad científica. Hay cuatro tipos básicos cognitivos y diferentes modos de combinación entre ellos. Estos cuatro *mindscapes* de base, denominados con las letras H, I, S y G, se corresponden con modelos muy generales del conocimiento-acción (Maruyama, 1992), estos son:

-Tipo H (no recíproco): Modelos causales lineal-progresivos. Con componentes homogenísticos donde se establecen conexiones jerarquizantes, procesos clasificatorios y definiciones por extensión. La tendencia es a universalizar y a formar series determinísticas y repetidas. Se atomiza la realidad y se cree en una única verdad objetiva. Hay tensión, permanencia, competitividad.

-Tipo I (aleatorios): Modelo de eventos independientes. Con componentes heterogenísticos donde se establecen conexiones individualistas, procesos aislacionistas y definiciones caprichosas. La tendencia es a personalizar y a manejar series aleatorias, sin orden y eventos independientes. Se realiza identidad por disociación. Hay indiferencia, temporalidad, separación y se otorga importancia a los componentes subjetivos individuales.

-Tipo S (primera cibernética): Modelos recursivos morfostáticos. Con componentes heterogenísticos de conexiones mutualistas y definiciones por estabilidad de formas. Son procesos interactivos con tendencias morfostáticas-homeostáticas. Se establecen series con simultaneidad contextual y se trabaja con beneficios mutuos por la estabilidad. Se prioriza el entramado estable de relaciones, la convertibilidad y el trabajo rotativo. Hay cooperatividad, continuidad, mantenimiento y se persigue la multiobjetividad poliocular.

-Tipo G (segunda cibernética): Modelos recursivos morfogenéticos. Con componentes heterogenísticos de conexiones mutualizantes y definición por desarrollo. Son procesos interactivos con tendencias morfogenéticas y desviantes. Se producen series con simultaneidad contextual y trabaja desde la idea de beneficios por la diversidad. Se priorizan las relaciones con apertura al cambio, la convertibilidad y el trabajo rotativo. Existe creación y co-generatividad y se persigue asimismo la multiobjetividad poliocular.

Contrariamente a la creencia generalizada de que los modos culturales de construcción de la realidad son satisfactorios en sí mismos como “cosmovisión”, Maruyama (1992) ha destacado los aspectos disfuncionales de algunas epistemologías en una cultura, organización social o individuos. Estos aspectos pueden ordenarse en las siguientes tipologías –que sólo nombraremos en el presente trabajo–, a saber:

- (1) Falta de funcionamiento (*dysfunction*)
- (2) Funcionamiento erróneo (*misfunction*)
- (3) Performance en niveles bajos de funcionamiento (*underfunction*)
- (4) Funcionamiento en uno u otro de esos dos sentidos (*malfunction*)
- (5) Funcionamientos perjudiciales (*toxifunction*)

Desde estos desarrollos, puede entenderse entonces como diferentes pueblos poseen diferentes ideologías, diferentes conocimientos, diferentes sentimientos; y sin embargo la mayoría de ellos se sostienen en el tiempo. Si hubiera una sola verdad, sólo aquellos grupos humanos que piensen de acuerdo a esta verdad podrían mantener su estabilidad como sociedad. Los errores epistemológicos funcionan, muchas veces, a partir de los consensos realizados, aunque produzcan “ruidos en la conciencia”.

Tomando como ejemplo la actividad científica, vemos que si domina en la ciencia oficial el Tipo H –no recíproco–, los investigadores con otros *mindscapes* (por ejemplo Tipo S –primera cibernética– y Tipo G –segunda cibernética–) se hallan en una clara desventaja y llegan a verse en situaciones disfuncionales; o sea, no pueden funcionar –(1) *dysfunction*–. Para estos investigadores “desencajados” sobreviene entonces una visión displacentera, una suerte de “epistemología de la frustración”, es decir, creemos

que debemos actuar de un modo que *va en contra* de la manera en la cual actuamos. Esta actitud puede derivar, finalmente, en una condición perjudicial –(5) *toxifunction*–. Quizás, gracias a estas alteraciones toxifuncionales, al menos algunos investigadores puedan alertar sobre la disfuncionalidad del paradigma disociante (Tipo H) en un contexto relacional.

En síntesis, estos epistemotipos, modos de ver el mundo y suponer cómo conocemos, con sus aciertos y errores epistemológicos, orientan las acciones y van conformando en los investigadores un *ethos* científico, un modo de ser y hacer, compartido y consensuado (Sánchez Vazquez, 2011).

Pauta (3) “Un acto de conducta no es simplemente un movimiento, sino un movimiento orientado hacia un fin”

Las cuestiones epistemológicas que venimos desarrollando no están disociadas de la esfera de la acción efectiva, de aquello que relacionamos con nuestro cuerpo, que es la instancia que realiza nuestras conductas. Las interacciones entre pensamiento y cuerpo están más que demostradas hoy día. De hecho, todo nuestro pensamiento se lleva a cabo sobre un basamento corporal: sin red neuronal no habría ideas ni procesamiento de información posible. Por estos motivos, la epistemología tiene que ver con nuestra propia biología, con nuestra propia conducta y, en consecuencia, con nuestra propia ecología y mundo de relación. Como dijimos, la epistemología se halla muy próxima al ámbito de las experiencias.

La afirmación de Castilla del Pino sostiene de forma completa: “Un acto de conducta no es simplemente un movimiento (cambio de forma o postura) sino un movimiento orientado hacia un fin, en el sentido de que es significado en algún contexto” (1982: 29). La misma pone en evidencia las interrelaciones necesarias entre mente y cuerpo, las condiciones del conocimiento y las relaciones generadas.

La mente, según Bateson (1998), debe ser concebida como un sistema, cuyos límites no están dados, corporizados en alguna porción bioenergética como el cerebro. Al respecto se suele señalar acertadamente: la mente no está en la cabeza. Es necesario deslindarla de sus límites orgánicos y basamentos bioenergéticos (como el sistema nervioso); estos permiten la obtención de los productos mentales (registros o imágenes) pero no explican la mente en su operar.

Desde una visión ecológica, la mente constituye un sistema de comunicación eco-mental. Su contexto está delimitado por su propio funcionamiento y la información generada en los diferentes circuitos y vías relacionales en el complejo organismo-entorno. Esta información se obtiene de la extracción

de las diferencias inmanentes a la relación que constituye cualquier sistema comunicacional. Quien extrae esas diferencias (ideas) es necesariamente un ser vivo que corporiza la mente a través de sus productos, son los registros de la experiencia vivida. La extracción de diferencias, que permiten la obtención de información, se efectiviza a través de actos de distinción. Estos pueden ser tanto materiales (esquemas de acción) como conceptuales (pensamientos para el caso del hombre) (Lahitte *et. al*, 2000).

En el marco de esta perspectiva presentada y respecto del ámbito del conocimiento científico y la investigación, hay que tener en cuenta que el observador y el entorno constituyen un sistema indisoluble de comunicación. En él se genera la información o datos para un observador científico, la que es corporizada en esquemas de acción bioenergéticos. Así, el científico hace esto o aquello, decide y ejecuta acciones distinguidas como científicas. Esta información resultante orienta las acciones y, en ese sentido, ninguna conducta comporta simplemente un movimiento, sino que tiene su significado de acuerdo al contexto y distinciones efectuadas; aquí: respecto de la comunidad científica, los modelos teórico-conceptuales y las prácticas y estrategias estipuladas.

Volvamos una vez más a la reflexión batesoniana y al ejemplo primero del territorio-mapa planteado por Korzybski:

Retomemos el mapa y el territorio, y preguntemos: “¿Qué aspectos del territorio pasan al mapa?” Sabemos que el territorio no pasa al mapa. Este es el punto central sobre el cual todos los aquí presente están de acuerdo. Ahora bien, si el territorio fuera uniforme, nada de él entraría en el mapa; salvo sus fronteras (...) Lo que pasa al mapa, de hecho, es la diferencia, trátase de una diferencia de altura, diferencia de vegetación, diferencia en estructura de la población, diferencia en la superficie o cualquier otra diferencia. Las diferencias son los aspectos que pasan al mapa.

¿Pero qué es una diferencia? Una diferencia es un concepto muy peculiar y oscuro. Con certeza no es una cosa ni un suceso. Esta hoja de papel es diferente de la madera de este atril. Hay muchas diferencias entre ellos: de color, de textura, de forma, etc. Pero si comenzamos a preguntarnos por las localizaciones de estas diferencias, nos metemos en un lío. Es obvio, que la diferencia entre el papel y la madera no está en el papel; es obvio que no está en la madera; es obvio que no está en el espacio ni en el tiempo que media entre ellas... Una diferencia es, pues, algo abstracto” (Bateson, 1998: 308).

Aclarando finalmente:

Una diferencia no puede ser localizada (...) Una diferencia no está en el espacio que media entre dos cosas. En una palabra, una *diferencia es una idea*. (1998: 326).

Son estas diferencias extraídas (ideas) –dentro de las múltiples posibles, elegimos algunas–, tramitadas por nosotros como información, las que nos permiten orientarnos en el entorno y generar los contextos específicos de acción.

Finalmente, dos pautas cognitivas-procedimentales que aplicamos de modo específico al ámbito científico y su ethos:

Pauta (4) “Ciencia es hacer ciencia”

Respecto de la ciencia, y de acuerdo a las ideas desarrolladas en las pautas anteriores, sostenemos consecuentemente que la ciencia no existe al modo de un conjunto de conocimientos ni procedimientos estáticos abstractos e inmutables. Recordamos acá la acertada sentencia de Thullier: “si los hombres de ciencia dejaran de existir pero nos quedaran sus bibliotecas, la ciencia se habría muerto” (1990: 90).

La conocida afirmación de White (1969: 22) –“ciencia es hacer ciencia”– viene a significar que es la actividad de los hombres desarrollándola lo que determina qué es lo científico y no al revés. Los investigadores, en algunas disciplinas más que en otras, han podido avanzar mucho sobre la actitud de incluir en sus tareas su condición humana; defendiendo la postura de que no existe el científico por un lado y el hombre por otro. Esto ha permitido alejarse de lo que en el apartado anterior distinguimos como epistemología de la frustración, es decir, la creencia del científico de suponer que debe actuar de un modo que en realidad va en contra de cómo actúa en su cotidiano (Lahitte y Hurrell, 1999).

Sin duda, la frase de White resume el sentido de dominio de validación conductual de la actividad científica. Tenemos en cuenta que la ciencia –al igual que otros ámbitos tales como la magia, la alquimia, la religión– conforma un dominio cognoscitivo específico con sus propias reglas de interacción. Estas reglas son pautas restrictivas que permiten el funcionamiento de un modo determinado, asignando coherencia al interior del propio dominio. Las restricciones dan significado a las acciones de sus miembros, de modo tal que esos, y no otros, forman el conjunto de los llamados actos científicos para una determinada comunidad científica (lograr un modelo explicativo, establecer estrategias de abordaje metodológico, transmitir y aplicar los conocimientos científicos, entre otros).

Así, el hacer ciencia implica acuerdos básicos entre un grupo de hombres —los científicos— que pertenecen a un tiempo socio histórico y cultural determinado, los cuales desarrollan pautas procedimentales precisas, valores epistémicos e ideales con el fin cognitivo explícito de obtener un modo de conocimiento —el científico— y consecuentemente operar sobre lo que ellos consideran el mundo humano y no humano.

Esta idea nos aleja del cientificismo como la postura que considera la primacía del conocimiento científico como único conocimiento válido, bajo los postulados modernos de racionalidad, objetividad y progreso. Se suele denominar a los sujetos que adhieren a este ideal des-humanizado como la aristociencia (Cooperrider y Pasmore, 1990; Thullier, 1990): grupos de hombres que intentan conformar una elite científica representando el polo más puro, teórico y prestigioso dentro de su comunidad de pares.

Muy por el contrario, la investigación científica es considerada un tipo de actividad especializada cuyo proceder queda definido por los modos o patrones que la llamada comunidad científica ha moldeado en sus integrantes. Puede verse a las comunidades científicas como entidades colectivas organizadas, identificadas cada una por determinados modos de conocer, presupuestos acerca del mundo y del conocimiento, costumbres, tradiciones, maneras de ser y de hacer. Estos patrones de organización se van transmitiendo en las distintas modalidades que adquiere la educación. Según Echeverría (1995), los filósofos de la ciencia se han ocupado durante mucho tiempo de no caer en la tan mentada falacia naturalista, dividiendo cuidadosamente las aguas entre las cuestiones contextuales (históricas, sociales, culturales, axiológicas) y los argumentos y acciones científicas. A la división tradicional de los contextos de la ciencia —establecida por Reichenbach (1953) y desarrollada por Klimovsky (1994): descubrimiento, justificación y aplicación; ha de incorporarse un primer ámbito: el de educación.

Echeverría (1995) analiza las acciones específicas de cada contexto y su axiología inherente, entendida esta última como el conjunto de preceptos y pautas morales que guían la acción de los científicos en su *modus operandi*. Tenemos entonces: (1) educación, (2) innovación, (3) evaluación y (4) aplicación. En el (1) se sitúan no sólo las actividades de transmisión de los conocimientos teóricos y prácticos —conocimientos especializados y técnicas científicas—, sino también todo el efecto axiológico y normado que el proceso educativo en sí mismo tiene para el aprendiz investigador. En el (2) tenemos, por un lado, la incorporación de valores epistémicos que maneja la comunidad científica de pertenencia al momento de generar conocimiento científico, pero también ciertos valores pragmáticos relacio-

nados las acciones y tareas propias de la disciplina. Estos valores son analizados y evaluados en el contexto (3), donde son repensados desde los parámetros cognitivos intervinientes los valores epocales transmitidos e integrados a las actividades científicas. En este sentido, el autor propone hablar de “ideología de la ciencia” en reemplazo del concepto ampliamente aceptado de “filosofía de la ciencia”. Por último, el (4) prioriza la utilidad pública y privada de las innovaciones científicas logradas. Se estima aquí los beneficios o daños sociales que las innovaciones puedan ocasionar en su aplicación, así como también el impacto económico y social. Esta descripción debe completarse, a nuestro criterio, con la afirmación de que el proceso educativo no es sólo una etapa en la formación de los científicos, y por tanto reducida a un primer momento inicial antes de implementar las estrategias de investigación. Los sujetos de la ciencia –los científicos– son parte activa de un continuo aprendizaje dado por resonancia y donde se “aprende a aprender” (Bateson, 1998: 125), a partir de lo cual se van conformando papeles sociales más o menos estables.

Todo este proceso daría cuenta que, a diferencia de otros dominios de validación cognoscitiva, la ciencia posee reglas claras tanto respecto de los procedimientos (métodos, técnicas) que utiliza como de los resultados que obtiene mediante ellos, los que deben ser explícitos y accesibles a todos (aunque esto no siempre es así).

Pauta (5) El científico integra lo investigado

Signada por cánones modernos, en el campo de las ciencias denominadas fácticas los patrones generales del *ser* y *hacer* científico fueron reunidos en dos epistemotipos específicos: el asociado a ciertas formas de proceder de las ciencias naturales y el que es identificado con las ciencias sociales y humanas; de modo tal que las comunidades científicas no fueron desarrollándose sólo por su trabajo con objetos de estudios de un ámbito u otro, sino por los *modos* de configurar cognitivamente ese objeto que delimitaban en su estudio.

Sin embargo, esto no fue siempre así. En la historia de la humanidad, han existido distintas formas en que los hombres fueron relacionándose con ese entorno que denominamos ampliamente naturaleza (donde también incluimos a otros hombres). Como dice Berman (1987), los hombres habitaron con conciencia participativa su entorno sintiéndose parte del cosmos hasta que la visión atomística del dualismo cartesiano produjo la ruptura entre mente y cuerpo, espíritu y materia, razón e instinto, cultura y naturaleza. A partir de la modernidad, el hombre se separa de su entorno

y el criterio moral seguido en general es el de una naturaleza axiológicamente neutra, que se ofrece como material inerte a su manipulación. El hombre impone sus fines, exacerbando su autonomía, con un optimismo exagerado respecto su poder dominante sobre el mundo y bajo el lema del progreso científico, propio de la época moderna.

Según Lahitte y Sánchez Vazquez (2011) es en este punto donde se comienza a perder de vista el hecho de que estas ideas respecto del hombre y la naturaleza son creencias resultantes de un modo de concebir el mundo y que, en tanto tales, las realidades que se pretenden explicar e interpretar son inventadas y no descubiertas. Con esto queremos señalar que la disociación entre naturaleza y cultura no remite, de ningún modo, a una experiencia real, sino a nuestra experiencia imaginaria de cómo creemos que evaluamos la experiencia. Así, el mito humanista del hombre sobre-natural se define a partir de la disociación entre naturaleza y cultura. En esta perspectiva, la idea de cultura que portamos parece haber tomado estatuto de paradigma, es decir, ha funcionado y funciona como un modelo rector de los pensamientos y de las acciones en el mundo occidental, en una suerte de antropomorfismo viciado.

En el terreno de la epistemología y la metodología de las ciencias, los científicos han procedido en sus explicaciones y estrategias metodológicas en acuerdo con estos mismos postulados occidentales. Por ejemplo, si tomamos los tipos estándar de explicaciones científicas (b) veremos como los tipos básicos —a pesar de sus notables diferencias y características— parecen coincidir en una cuestión esencial desde nuestro punto de vista: el científico —el que observa, el que releva el dato en el acto de investigar— siempre permanece afuera del hecho a investigar. Aún el tipo denominado explicación teleológica por significación —tan utilizada en el campo de las ciencias humanas— presenta un investigador como si explicara desde dentro de la situación; pero el hiato entre observador y observado queda intacto, porque este sujeto observador se mantiene en realidad siempre alejado de la escena que intenta explicar, sólo cambian los argumentos explicativos, no ya del tipo causal (Lahitte, Bacigalupe y Sánchez Vazquez, 2008). Así, la ciencia mantiene su dominio cognoscitivo suponiendo que el hacer ciencia es independiente de los sujetos que construyen y aplican el conocimiento y las estrategias generadas.

En términos de Wagensberg:

La ciencia es una forma de conocer que empieza por separar al lector de lo escrito, el observador de lo observado, el sujeto del objeto. Es el primer principio del método científico: si el mundo es

objetivo, el observador observa sin por ello alterar la observación; en la hipótesis realista. El segundo principio que el científico asume tácitamente para elaborar ciencia podría llamarse la hipótesis determinista (...) los sucesos del mundo no son independientes entre sí, exhiben ciertas regularidades y causas parecidas producen efectos parecidos (...) Dicho de otro modo, en virtud del principio determinista adquiere sentido nada menos que el concepto de ley de la naturaleza. Porque en la naturaleza no todo es posible; de todos los sucesos virtuales que podrían ser (sea el caos) no todos son (1986: 12-13).

Y más abajo:

Si el conocimiento que buscamos no es de leyes sino de imágenes del mundo, abandonar el método científico puede ser muy recomendable, incluso puede convenir tomar principios radicalmente opuestos (1986: 12-13) -subrayado nuestro-

Aquí el autor sugiere que el llamado “método científico” ha estado tradicionalmente ligado a esa separación arriba desarrollada entre el hombre y su entorno (el que incluye también otros hombres). Si el científico se apega a este método científico, cree que su acción, la estrategia metodológica que despliega queda, claro, desligada de sus pensamientos y modos de entender eso que denomina realidad en sentido amplio (o lo que supone el “mundo de las cosas”). Hay evidentemente aquí un reivindicación del “mundo de las imágenes” y un rechazo a “la ciencia que separa”, entendiendo que la acción científica no puede manejarse si no es con las imágenes –pensamientos y creencias– que generan su modo de estar y crear con otros los mundos que habita.

Una visión integradora respecto de la dupla investigador-investigado implica considerar a la naturaleza y a la cultura, a la mente y al cuerpo, al hombre y su entorno, a los hombres con otros hombres, como una unidad compleja eco-bio-cultural. Una perspectiva ecológica sintetizante debe alejarse de la idea de hombre contra natura. Tomando en consideración que los hombres somos parte de la naturaleza y no algo que se desprenda de ella. Fuera de nuestros pre-juicios culturales, no hay disociación sino integración (c).

En conclusión

Nuestra conclusión es, en realidad, una invitación a quienes se dediquen a la actividad científica: intentar ir reemplazando pautas cognitivas an-

quilosadas en un objetivismo aparente que supone el modo de entender-el-mundo, por un poder entender que las ideas son el producto de la experiencia vivida que proviene de nuestro-ser-en-el-mundo (Lahitte, 1995).

Así, ninguna argumentación sobre lo estudiado puede ser forzada sino consecuente con el modelo explicativo de base seguido. Como sostenía Bateson (1998), las argumentaciones resultantes ya no dependen de su validación en el hecho de la experiencia observacional, al cual, por otra parte, no puede volverse por su calidad de irrepetible; sino que depende de los criterios básicos aceptados contextualmente (tipo de creencias, de pensamientos, de actitudes, de acciones) para la producción de esas mismas argumentaciones. Partir del hecho de que investigador-investigado constituyen una totalidad (sistema) y que se implican mutuamente implica subsumir las argumentaciones construidas por el investigador en un metanivel contextual.

De este modo, el cambio de perspectiva es notorio, puesto que el investigador deja de tomar al método como una receta rígida y homogeneizante a la que se debe adherir. El método, o mejor, las estrategias metodológicas dependen ahora de la flexibilidad de los criterios en juego. Explicitar los propios criterios adoptados, los que toman forma de opciones cognoscitivas, modelos teóricos y técnicas de investigación es parte del juego necesario en la co-construcción científica de “nuestra realidad”. El investigador cree en ellos, actúa por ellos y valora a partir de ellos lo que ha definido como el universo de su objeto de estudio. Sin olvidar que, para el caso de las Ciencias del Hombre, ese universo con el que establece relación siempre está integrado por otro/s hombre/s con sus creencias, acciones y valores consecuentes.

La Plata, Buenos Aires (Argentina), 24 de junio de 2012.

Notas

- a) Alfred Korzybski (1879-1950). Psicólogo y lingüista estadounidense de origen polaco. Es considerado como el creador de la llamada “Semántica General”, especialmente desarrollada en U.S.A durante las décadas de 1930 y 1940. Su obra fundamental *Ciencia y salud. Introducción a los sistemas no-aristotélicos y a la semántica general* (1933) expone que la tendencia a identificar el objeto con su abstracción influye en el carácter insano de la sociedad actual y de sus consecuencias negativas. Esa tendencia tiene su origen, según él, en el sistema de pensamiento aristotélico. Al ello se opone su semántica general, la que identifica el significado de una expresión verbal con la reacción que ella produce en un sistema nervioso y se preocupa en inducir la costumbre para atribuir a todo estímulo el significado adecuado.
- b) Entre ellos, podemos citar de modo sintético: (1) El modelo nomológico-deductivo, donde

la explicación es un razonamiento deductivo compuesto por enunciados legaliformes en sus premisas; (2) El modelo estadístico, donde las explicaciones contienen enunciados probabilísticos; (3) El modelo de explicación parcial, el cual se asemeja al modelo (1), con la diferencia que la explicación del fenómeno no es total porque sus enunciados explicativos sólo dan cuenta de una parte de ellos; (4) El modelo de explicación conceptual, donde se apela a la existencia de una estructura más amplia y a una hipótesis que inserta el fenómeno a explicar en esa estructura; (5) El modelo de explicación genética, el que consiste en entender un fenómeno ubicándolo en un proceso continuo que desemboca en este/a; (6) El modelo de explicación teleológica por propósito o intenciones, donde las razones que determinan un fenómeno a explicar se ubican en el futuro; (7) El modelo de explicación teleológica funcionalista, para el cual explicar el fenómeno sería explicar cómo contribuye este al mantenimiento del sistema del que es parte; y, (8) El modelo de explicación teleológica por significación, el que entiende que para poder explicar—en el sentido de comprender— un suceso es necesario estar inmerso de algún modo en él, pudiendo así captar las variables en juego y sus relaciones (Klimovsky, 1998).

c) La idea de transdisciplinariedad aplicada a la actividad científica—y evocada por nosotros en la primera parte del trabajo— es la que más se asemeja a este postulado de integración ecológica entre hombre y naturaleza y, por tanto, entre científico y objeto de estudio. Acordamos con Sarquís y Buganza cuando sostienen que: “De acuerdo al modelo transdisciplinario de la realidad, la naturaleza es objetiva y está sometida a una objetividad subjetiva en la medida en que los niveles de realidad están unidos a los niveles de percepción. La naturaleza es también subjetiva y está sometida a una subjetividad objetiva en la medida en que los niveles de percepción están unidos a los niveles de realidad (...). Esto contribuye a una gnoseología donde el sujeto está implicado necesariamente en el objeto y viceversa” (2009: 53).

Referencias bibliográficas

- Bateson, G. (2002). *Espíritu y naturaleza*. Bs. As.: Amorrortu
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Bs. As.: Lohlé-Lumen.
- Berman, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Castilla del Pino, C. (1982) *Introducción a la Psiquiatría*. Madrid: Alianza
- Cooperrider, D. y Pasmore, W. (1990). Global social change: A new agenda for social science. *Human Relations*, 44 (10), 1037-1055.
- Echeverría, J. (1995). El pluralismo axiológico en ciencia. *Isegoría*/2, 44-79.
- Hume, D. (2001) *Tratado sobre la naturaleza humana*. Edición Electrónica: Diputación de Albacete - Servicio de Publicaciones- Gabinete Técnico. Disponible en www.dipualba.es/publicaciones
- Kant, I. (1781). *Prolegómenos a toda metafísica futura*. Varias ediciones.
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología y metodología de la ciencia*. Buenos Aires: AZ.
- Klimovsky, G. (1998) *Las desventuras del conocimiento científico*.
- Korzybski, A. (1994). *Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*. USA: Institute of General Semantics.
- Lahitte, H. B. (1995). *Epistemología y cognición*. Salamanca: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.
- Lahitte, H.B.; Bacigalupe, M.A. y Sánchez Vazquez, M.J. (2008). Contexto epistemológico de las explicaciones antropológicas: aportes desde la perspectiva de la antropología cognitiva. *Pinaco, Investigaciones sobre Antropología Cognitiva*, V, 29-41
- Lahitte, H. B. y Hurrell, J. (1999). *Sobre la integración de las ciencias naturales y humanas*. La Plata: L.O.L.A.
- Lahitte, H.B.; Hurrell, J. y Malpartida, A. (1989). *Relaciones 2. Crítica y expansión de la ecología de las ideas*. La Plata: Nuevo Siglo.
- Lahitte, H. B., Ortiza Oria, V. y Barrón Ruiz, A. (2000). *Matriz relacional de los procesos cognitivos*. Salamanca: Amarú.
- Lahitte, H.B. y Sánchez Vazquez, M.J. (2011). Aportes para una bioética medioambiental y la cohabitabilidad humana desde una visión relacional. *Revista Persona y Bioética*, 15, Año 15 (1), 40-51.

Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Martínez Mígueles, M (2006). La investigación cualitativa. *En revista IIPSI*, Facultad de Psicología, UNMSM, Caracas Vol 9 N° 1, 123-146.

Maruyama, M. (1992). Disfunctional, Misfunctional and Toxifunctional Aspects of Cultures, Organizations and Individuals. *Technological Forecasting and Social Change*, 42, 301-307.

Maruyama, M. (1980). Mindscapes and science theories. *Current Anthropology*, 21 (5), 589-599.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Nietzsche, F. (1998). *El ocaso de los ídolos*. Barcelona: Tusquets.

Reinchenbach, H. (1953). *Experiencia y Predicción*. México: FCE.

Sánchez Vazquez, M.J. (2011). Ethos científico e investigación en Psicología. En Memorias del 3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología: Conocimientos y escenarios actuales, Tomo 2, pp. 129-134. La Plata: Universidad Nacional de La Plata

Sarquís, J. y Buganza, J. (2009). La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu. *Fundamentos en Humanidades*, X , II (20), pp. 43-55.

Thuillier, P. (1990). *El saber ventrílocuo. Cómo habla la cultura a través de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Volpi, F. (2005). *El nihilismo*. Buenos Aires: Biblos.

Wagensberg, J. (1986). *Proceso al azar*. Barcelona: Tusquest.

White, L. (1969). *La ciencia de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIV – Número I (27/2013) 31/57 pp.

La Teoría Crítica de Adorno y el psicoanálisis lacaniano como filosofías de la negación ontológica. Apuntes para una crítica sociocultural, epistemológica y ético-política a los valores hegemónicos del capitalismo neoliberal

Adorno's Critical Theory and Lacan's Psychoanalysis and Philosophy of Ontological Negation. Notes for a Socio-Cultural, Epistemological, Ethical and Political Critique of the Hegemonic Values of Neoliberal Capitalism

Hernán Fair

CONICET. UNQ. UBA

herfair@hotmail.com, hernanfair@conicet.gov.ar

(Recibido: 26/06/13 – Aceptado: 28/07/14)

Resumen

El trabajo brinda elementos para el desarrollo de una crítica contra-hegemónica a los valores ético-políticos, socioculturales y epistemológicos, que asume el capitalismo en su fase neoliberal-globalizadora. Para ello, toma como referencia las contribuciones de la Teoría Crítica de Theodor Adorno y la teoría psicoanalítica de Jacques Lacan, examinando los potenciales críticos de sus herramientas analíticas y deslizando algunas afinidades ideológicas.

Abstract

This paper provides some elements for the development of a counter-hegemonic critique of the ethical-political, socio-cultural and epistemological

values that capitalism embraces in its neoliberal phase of globalization. To this end, we will draw on the contributions of Theodor Adorno's Critical Theory and Jacques Lacan's psychoanalytic theory to examine the critical potential of their analytic tools and suggest some ideological relations.

Palabras clave

Teoría Crítica - Teoría psicoanalítica - Adorno - Lacan - Capitalismo neoliberal

Key words

Critical Theory - Psychoanalytical Theory - Adorno - Lacan - Neoliberal Capitalism

1. Introducción

El siguiente trabajo se propone aportar al desarrollo de un marco teórico, epistemológico, ético y político crítico, tendiente a combatir el intento de universalización, objetivación, racionalización y mercantilización del capitalismo neoliberal. Para ello, tomaremos como referencia dos de las más importantes teorías y filosofías políticas y sociales contemporáneas. Nos referimos a las contribuciones de la llamada Teoría Crítica, a partir de los aportes de Theodor Adorno (1980, 1992, 2002) y los complementos de Adorno y Horkheimer (2002); y al psicoanálisis lacaniano, desde la concepción del propio Jacques Lacan (1971-1972, 1987, 2005, 2006, 2008). Pese a que estas perspectivas en general, y estos dos pensadores en particular, presentan importantes divergencias, en especial a partir del foco de análisis y los objetivos perseguidos, en este trabajo sostenemos, a modo polémico, que contienen, a su vez, una serie de importantes afinidades ideológicas, poco destacadas en los trabajos académicos (1). Pero sobre todo, afirmamos que estas dos teorías presentan una serie de herramientas que pueden ser de gran utilidad para desarrollar una crítica radicalizada y subversiva a las premisas centrales de la Modernidad Occidental. En ese marco, sus contribuciones resultan valiosas para edificar una alternativa contra-hegemónica a los valores ético-políticos, socioculturales y epistemológicos, que asume el capitalismo en su fase neoliberal-globalizadora.

2. La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt

La Teoría Crítica emergió durante la primera mitad del siglo XX, en un contexto histórico-político signado por el triunfo del fascismo en Europa, la creciente racionalización tecno-científica y el desarrollo de la denominada sociedad de consumo. En ese marco, frente a la derrota de las experiencias revolucionarias en Occidente y el creciente conformismo social con las ideas “burguesas”, una serie de referentes teóricos de izquierda que se habían exiliado del nazismo (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse), elaboraron una profunda crítica al sistema de dominación capitalista, que aprisionaba y adormecía al sujeto político y a la praxis social transformadora, en una lógica cientificista, racionalista, objetivista y mercantilista. En palabras de Adorno y Horkheimer, este sistema fascista o totalitario llevaba a las masas a caer en la “apatía absoluta” (Adorno y Horkheimer, 2002: 195), obligando a los hombres a la “conformidad real” con el orden dominante (2002: 21). Partiendo de este diagnóstico pesimista, e incorporando conceptos interdisciplinarios del marxismo, el psicoanálisis y la filosofía política, los referentes de la Teoría Crítica aportaron valiosas reflexiones críticas tendientes a terminar con las injusticias reinantes, emancipando al hombre de las cadenas de la explotación capitalista. Como destaca Leyva:

La intención de los exponentes de la Teoría Crítica era la de desarrollar una reflexión filosófica, social y política, articulada con un trabajo interdisciplinario con las ciencias sociales, y orientada por una intención crítica y emancipatoria, frente a las penurias e injusticias imperantes en las sociedades modernas (Leyva, 2005: 8).

Aunque diversos referentes han sido situados dentro de esta perspectiva crítica, también conocida corrientemente como Escuela de Frankfurt, en este trabajo nos centraremos en las contribuciones de uno de sus más importantes exponentes: Theodor Adorno. Específicamente, destacaremos los valiosos aportes teóricos y políticos desarrollados (con Horkheimer) en su famoso trabajo *Dialéctica del Iluminismo*, un texto que, junto a la *Dialéctica Negativa*, lo hemos seleccionado debido a que presenta una de las más radicales, y a su vez más actuales, críticas a los valores dominantes de la Modernidad capitalista.

2.1. La crítica adorniana a la razón instrumental y al objetivismo universalista y positivista del capitalismo moderno

Theodor Adorno (1903-1969) puede ser considerado uno de los grandes pensadores críticos de la racionalidad instrumental y el objetivismo univer-

salista del capitalismo moderno. En su correspondencia con Benjamin, su maestro, el teórico y filósofo alemán hace referencia a “nuestro viejo método de la crítica permanente” (Adorno y Benjamin, 1998: 134). En efecto, lo que propone su teoría filosófica es un método de crítica permanente a los valores hegemónicos de la Modernidad. Para ello, realiza una recuperación de la dialéctica hegeliana, aunque, siguiendo a Marx, lo hace en clave materialista (2). Recordemos que Hegel (1998) desarrolló una dialéctica basada en tres momentos, no necesariamente cronológicos. El primero de ellos es el de la afirmación de lo universal abstracto. El segundo, el de la negación particular concreta del universal, y el tercero, el de la negación de la negación, en tanto superación a partir del universal concreto.

Retomando la concepción dialéctica del célebre filósofo alemán, aunque rechazando su aspecto teleológico y finalista (3), Adorno desarrollará una crítica radical basada en la negación ontológica de las afirmaciones universalizantes del capitalismo. Esta crítica, fundada en lo que denominará la “dialéctica negativa”, parte de la premisa del rechazo a la eliminación de la negatividad, en tanto particular concreto que muestra el resto, frente al intento de universalidad total (Adorno, 2002: 18 y ss.). En contraposición a los diversos intentos de universalizar lo singular de manera plena y acabada, Adorno destaca que la negatividad es inherente o, lo que es lo mismo, que el universal hegeliano es irreconciliable. En ese contexto, critica la plena identidad entre el objeto y el concepto, que es disuelto en una generalidad mítica que se asemeja a una naturaleza.

En el marco de la crítica a la universalidad cerrada que caracteriza a la ideología dominante, la principal de las negaciones se dirige a lo que Adorno define como el “pensamiento de la identidad” (Adorno, 1992: 105), esto es, lo que la corriente post-estructuralista definirá, décadas más tarde, como las filosofías de la presencia plena (Derrida, 1989). Se trata de aquellos infructuosos intentos de alcanzar el “todo uno” (Adorno, 1992: 105), lo que implica una sociedad transparente y cerrada (4).

Al mismo tiempo, Adorno desarrolla una profunda crítica a la racionalidad instrumental, o racionalidad medios-fines, lo que lo acerca al pensamiento weberiano (Weber, 1984). Sin embargo, debido a que sostiene que Weber aún mantiene residuos de objetivismo (Adorno, 2002: 154), esta crítica toma como eje la tesis de la negatividad hegeliana y las contribuciones marxistas sobre la “alienación” del hombre (Marx, 1972). En *Dialéctica del Iluminismo*, escrito con Horkheimer en plena Segunda Guerra Mundial, Adorno (2002) critica el intento del capitalismo de dominar racionalmente la naturaleza. Sin embargo, trascendiendo los resabios racionalistas presentes en Hegel y en la doctrina marxista, incluye en esta

crítica a la filosofía positivista del liberalismo económico y a sus ideas iluministas. Destaca, en ese sentido, que el Iluminismo surgió en el marco de una idea de “continuo progreso” hacia un orden liberado del “mundo de la magia” y de los mitos irracionales. El intelecto del sujeto debía ser el encargado de llevar a cabo este proceso de emancipación y progreso, y para ello se requería del control de la naturaleza y de la “esclavización de las criaturas”. Es en ese marco que surge y se desarrolla la técnica, saber (poder) encargado de la “explotación del trabajo” y del “dominio integral de la naturaleza” (Adorno y Horkheimer, 2002: 13-14).

En este texto Adorno desarrolla una crítica genealógica al positivismo y su fe en el progreso y el avance racional de la ciencia. Su tesis sostiene que el control racional de la naturaleza presenta diversos antecedentes que sirvieron de base para cimentar este pensamiento. El primero de ellos es el universalismo racionalista platónico y aristotélico que, con su lógica formal, “expresó el anhelo de toda desmitización”. Esta lógica universalista y objetivista fue profundizada con el empirismo científico de Francis Bacon, mientras que el positivismo lógico, con Bertrand Russell, lo llevaría al paroxismo, exigiendo la destrucción de los Dioses y los mitos imaginarios. En ese marco, “todo lo que no se resuelve en números y, en definitiva, en lo uno, se convierte para el Iluminismo en apariencia” (Adorno y Horkheimer, 2002: 17). La segunda tesis original sostiene que, en el transcurso de los últimos siglos, el Iluminismo ha mejorado sus métodos de cálculo y de utilidad tendientes a dominar racionalmente la materia y objetivar la realidad social (2002: 15-16).

Según Adorno, este intento del hombre occidental de dominar objetiva y racionalmente la naturaleza, lo asemeja a la omnipotencia de Dios, aunque este “sí omnipotente” intenta eliminar todo vestigio de religión, para sustituirlo por la “fungibilidad universal” de la Ciencia moderna. Su consecuencia inmediata es un “sistema racionalista” que busca eliminar toda presencia de los mitos (Adorno y Horkheimer, 2002: 18-20). En ese marco, a partir de la “imparcialidad del lenguaje científico” y la existencia de un “método racional, sistemáticamente unitario”, la “prehistoria” es “superada”, en pos de una “imaginaria realidad” (2002: 23-32).

Frente a este intento de universalización objetivista, que toma como base la matematización de la naturaleza y el formalismo lógico, Adorno propone, desde los aportes de Hegel, una “negación determinada”, que “rechaza las representaciones imperfectas de lo absoluto” (Adorno, 2002). Precisamente, la dialéctica hegeliana, en clave no universalista, permite observar la “admisión de falsedad”, entendido como el proceso de negación de la “totalidad sistémica”, que ahora deviene ella misma, junto a la idea

de progreso continuo, una mitología (Adorno y Horkheimer, 2002: 32). En esta “negación determinante de lo que es inmediato”, lo Uno queda reducido a su imposibilidad, desbaratando la ideología del sistema capitalista, disfrazada de valores como Civilización y Progreso y sedienta de alcanzar la unidad y pacificación social (2002: 34).

2.2. La crítica a las formas de disciplinamiento social del capitalismo moderno

Las críticas a la racionalidad instrumental y al objetivismo no son puramente filosóficas o epistemológicas, sino que se vinculan a sus efectos sobre la praxis política y social (Adorno, 2002). Adorno nos advierte, en ese sentido, que en el capitalismo moderno “la praxis es condenada al olvido” (Adorno y Horkheimer, 2002: 174) y “la apatía señala el repliegue de la espontaneidad individual al ámbito privado” (Adorno y Horkheimer, 2002: 97). Este “aspecto satánicamente deformado que las cosas y los hombres han asumido”, conduce, según Adorno, al “dominio” del sistema imperante (2002: 36). En ese marco, sostiene que “el ambiente en el que la técnica conquista tanto poder sobre la sociedad, es el poder de los económicamente más fuertes sobre la sociedad misma. La racionalidad técnica es hoy la racionalidad del dominio mismo” (2002: 120). Esta lógica de funcionamiento uniforme y uniformizadora incentiva el conformismo y la impotencia. Se promueve, de este modo, la presencia de una “sociedad total”, que “embiste contra todo impulso y reacción”, generando un “aislamiento de la colectividad”, que resulta funcional al dominio capitalista (2002: 43).

2.3. La crítica a la mercantilización capitalista y a la dominación política de las industrias culturales

En el famoso y premonitorio capítulo sobre la “industria cultural”, Adorno y Horkheimer (2002) extienden su crítica al universalismo, el objetivismo, el racionalismo y sus efectos de disciplinamiento social, incorporando una profunda crítica al mercantilismo. En ese marco, que trasciende el “economicismo” del marxismo ortodoxo, se concentran en el rol político que ejercen los medios de comunicación de masas. En una crítica que puede ser destacada como pionera en este campo, y que ejercería una fuerte influencia sobre los estudios críticos de la comunicación mediática, Adorno y Horkheimer afirman que tanto el cine, como la radio y la televisión del capitalismo moderno, “no son más que negocios”, pertenecientes y funcionales a la burguesía. Además, sostienen que las industrias cultura-

les tienen la particularidad de que son “interdependientes” (por ejemplo, mediante novelas preparadas en vistas de un film), lo que contribuye a la concentración económica en pocas manos (2002: 120-121).

En el marco de la problematización sobre el papel de las industrias culturales, los autores también se refieren tempranamente a la lógica que hoy llamamos de producción de técnicas de marketing, que no tiene otra función que generar una velación de la dominación capitalista, tendiente a uniformizar y apaciguar a la sociedad. Todo el mecanismo de la industria cultural, incluso el arte, se encuentra, entonces, al servicio de la dominación y la reproducción del sistema (2002: 122). Lo interesante, sin embargo, es que, al tiempo que el capitalismo, redefinido como un sistema “fascista” o “totalitario”, somete a los dominados, el funcionamiento de la industria cultural, con su promesa (imposible) de satisfacer las necesidades de los individuos, es considerado como un inocente divertimento y pasatiempo. Se produce, así, un “conformismo de los consumidores”, que “se contenta con la eterna repetición de lo mismo” (2002: 132). Como señalan Adorno y Horkheimer, “divertirse significa siempre que no hay que pensar, que hay que olvidar el dolor, incluso allí donde es mostrado”. No obstante, en la base de esta diversión construida se encuentra la “impotencia” y la “estupidización progresiva”, esto es, la “fuga respecto al último pensamiento de resistencia”. En otras palabras, el funcionamiento de la industria cultural elimina la capacidad de “negación” ontológica (2002: 141), lo que favorece la dominación capitalista.

Esta profunda crítica política y sociocultural al creciente mercantilismo y a los efectos de despolitización que ejercen los medios masivos, se relaciona con la crítica más general al capitalismo y su lógica perversa de funcionamiento. Básicamente, Adorno sostiene que el racionalismo, objetivismo y universalismo de la Modernidad, al tiempo que reafirma una presunta felicidad individual en el consumo, promueve el disciplinamiento y control social, para hacerlo funcional a la dominación “totalitaria” del sistema capitalista. Así, tanto la ciencia, como los medios de comunicación masivos, se encuentran al servicio de la dominación y explotación de la burguesía (Adorno, 2002; Adorno y Horkheimer, 2002).

3. Contribuciones de la Teoría Crítica adorniana para una negación ontológica a los valores de la ideología neoliberal globalizadora

Las herramientas del pensamiento crítico de Adorno adquieren una relevancia central para criticar el modo de funcionamiento del capitalismo. En ese marco, mantienen todo su potencial para oponerse a los ejes centrales de la ideología neoliberal globalizadora, la misma que hegemonizara

el espacio social durante los años '90. Sintéticamente, podemos destacar los siguientes puntos clave:

a) Las críticas al objetivismo pueden contribuir a criticar radicalmente el mítico objetivismo de los discursos tecnocráticos, funcionales a la dominación capitalista neoliberal.

b) El rechazo a las perspectivas relativistas puede contribuir a criticar a los discursos relativistas posmodernos, que abandonan las críticas al sistema de dominación y la praxis política y social.

c) Las críticas al mercantilismo pueden ser útiles para criticar la hipermercantilización que caracteriza al modelo de globalización neoliberal. También pueden contribuir a criticar las formas de depredación extractivista de la naturaleza, que destruyen al medio ambiente y alienan al hombre.

d) Las críticas al papel político de las industrias culturales pueden contribuir a criticar radicalmente a los medios masivos de comunicación, destacando su conformación en conglomerados económicos diversificados e integrados (como es el caso del Grupo Clarín en la Argentina o la red O'Globo en Brasil) y su lógica funcional a la dominación capitalista. En ese marco, sus contribuciones adquieren una sorprendente actualidad para desarrollar una crítica sustancial al papel político (y no meramente "cultural") que ejercen las empresas de medios masivos.

e) En el contexto de la crítica a las industrias culturales, los aportes de Adorno pueden contribuir a enfatizar en la manipulación ideológica que llevan a cabo las propagandas y el marketing político de las empresas mediáticas, su creciente lógica mercantilizadora y su vinculación directa con los grupos de poder económico y político del capitalismo, tal como lo han desarrollado varios de sus herederos, en campos como la sociología cultural y el análisis crítico del discurso (ACD).

f) Las críticas a la manipulación ideológica del capitalismo pueden contribuir a desarrollar una profunda crítica a la ideología neoliberal globalizada y su intento de universalización y despolitización social, a partir de metáforas míticas encubridoras, como la "aldea global", la "comunidad internacional", el "concierto internacional" o la tesis mítica del "Fin de la historia" y la presunta ausencia de alternativas.

g) Las críticas a la jerga neoliberal por sus intentos despolitizadores nos permite destacar el efecto de conformismo social y creciente disciplinamiento social promovido por el orden neoliberal, un proceso que, incluso, pareció superar al que observaran en su momento Adorno y Horkheimer.

Como se puede apreciar, son múltiples los aportes de la crítica adoniana para oponerse al capitalismo neoliberal globalizado. Una crítica que adquiere una actualidad notable, en el momento en que el nuevo libera-

lismo económico fomentó en las últimas décadas una creciente e inédita mercantilización a escala mundial. Esta lógica de hiper-mercantilización global, tesis en su momento predicha por Marx y Engels (2001), se vio coadyuvada por el papel creciente de las empresas de medios de comunicación, quienes potenciaron las virtudes del “libre mercado” y la necesidad de “modernizarse” y promover el “progreso” y “evolución” hacia el nuevo mundo “interconectado”, “solidario” y “pacífico” que emergía. A su vez, la jerga tecnocrática e iluminista de los economistas cimentó la aceptación de las tesis neoliberales.

No obstante la importante eficacia de su discurso encubridor, que logró construir una sólida hegemonía cultural mediante la articulación de la democracia con el liberalismo político y económico y el fenómeno de la globalización (Ezcurra, 1998), la consecuencia tangible de este proceso de barbarie disfrazado de unidad global, libertad, progreso y modernización social, fue la presencia de una globalización asimétrica, que tendió a eliminar la singularidad de las culturas alternativas, e incentivó la destrucción del medio ambiente, además de pauperizar al “Tercer mundo”, mientras se beneficiaban las antiguas potencias coloniales e imperiales y los grandes grupos de poder capitalista nacionales y transnacionales. Finalmente, la ideología neoliberal globalizada, con sus metáforas míticas de la reconciliación y universalización plena, su lógica de consumo masivo, y su extensión del mercantilismo a escala mundial, generó un creciente conformismo y apatía social hacia el nuevo capitalismo en marcha. Ello permitió una mayor y mejor acumulación de los sectores de poder, en desmedro de los sectores subalternos o dominados, facilitando, a su vez, la reproducción material del capitalismo (Harvey, 1998; Borón, 1999).

Sin embargo, desde la dialéctica negativa, sabemos que no existe, ni puede existir jamás, nada parecido a un final hegeliano de la historia, ya que la historia no tiene posibilidad de universalizarse plenamente. La lucha de clases, en tanto manifestación concreta de la negatividad, muestra que este elemento de negación es intrínseco a la historia y que no puede eliminarse en el intento mítico de universalización total. De allí que sus herramientas subversivas puedan ser utilizadas para oponerse radicalmente al Pensamiento Único neoliberal y a su lógica política de homogeneización económica y sociocultural a escala global (5).

4. La teoría psicoanalítica lacaniana

La teoría psicoanalítica lacaniana, creada al calor de la figura excluyente de Jacques Lacan (1901-1981), se desarrolló desde mediados del siglo

pasado como un intento de superación posfundacional del psicoanálisis freudiano. Su contexto histórico-político de emergencia nos remite a la expansión del estilo de vida individualista e hiper-consumista anglosajón, lo que condujo a Lacan a realizar una profunda crítica a la creciente racionalización y objetivación del conductismo y su lógica positivista (Stavrakakis, 2010). En el marco de un pensamiento interdisciplinario y complejo, Lacan, quien se definía como freudiano, incursionó detenidamente en la lectura crítica de varios de los más importantes teóricos y filósofos antiguos y contemporáneos. En particular, resulta interesante observar la influencia que han tenido en sus análisis la filosofía griega, pensadores centrales de la Modernidad, como Kant, Hegel, Nietzsche, Marx y Heidegger y el estructuralismo francés de Lévi Strauss y De Saussure. Además, debemos mencionar la influencia del pragmatismo semiótico de Pierce, la semiótica de Jacobson y Benveniste, la filosofía de Kojève, la epistemología crítica del segundo Wittgenstein, Quine, Lakatos, Godel y Frege y la filosofía de Merleau Ponty (Lacan, 1971-1972, 1987, 2005, 2006, 2008, 2009). Estas influencias nos permiten destacar las evidentes afinidades entre su pensamiento y la filosofía política y social crítica, tal como ha sido profundizado por varios de sus principales herederos (Althusser, Žizek, Badiou, Laclau).

4.1. El psicoanálisis lacaniano, o el “no todo” del sistema universalista, objetivista y racionalista

Entre los múltiples aportes de Lacan al pensamiento crítico, una de las contribuciones más interesantes es su teoría de los tres registros. Según destaca el teórico francés en sus últimos seminarios, todo sistema contiene tres instancias o registros anudados: lo real, lo imaginario y lo simbólico (RSI). Mientras que la realidad se estructura mediante el orden simbólico, su constitución como unidad es siempre imaginaria. Finalmente, existe un componente de lo Real, que impide la eficacia absoluta de la realidad estructurada. En ese marco, Lacan sostiene la tesis de que la realidad es siempre “no toda”, al estar penetrada por la negatividad inmanente de lo Real-imposible (Lacan, 1971-1972: 4 y ss.; 2006, 2008, 2009: 12). Se presenta, de este modo, una profunda crítica a toda idea de universalidad desde la imposibilidad de decir estructuralmente toda la verdad.

Para oponerse al universalismo, Lacan desarrolla una profunda crítica epistemológica a la lógica formal. En ese marco, se remonta a Aristóteles para criticar el modo de razonamiento lógico-deductivo, extendiendo esta crítica al empirismo, para concluir con el rechazo al conductismo y al positivismo lógico (Lacan, 2005, 2006, 2008). Tomando como base las

críticas post-empiristas y piercianas, en el Seminario XIX Lacan (1971-1972: 37 y ss.) profundiza en la elaboración de una topología basada en la teoría de los conjuntos, mostrando, mediante diversos ejemplos, los límites de la lógica deductiva, la imposibilidad de la objetividad y de la plena universalidad. Como señala Alemán (2009: 66), tres son las condiciones que, según Lacan, lo Real le impone a la realidad: la inexistencia de un “metalenguaje”, la ausencia de “relación sexual” y la afirmación de que “no hay universal que no tenga como límite un universal que lo niega”. Estos condicionamientos le permiten destacar la existencia de un singular concreto que muestra los límites de toda universalidad y de toda objetividad plena (Lacan, 1971-1972), y referirse a una verdad que sólo puede ser “medio-dicha” (Lacan, 1971-1972: 4, 2006: 37, 2008, 2009: 12).

Una segunda contribución central de Lacan al pensamiento crítico consiste en destacar el deseo inconsciente de alcanzar la universalidad objetivista. En ese contexto, a partir de contribuciones de Freud (1973), la lingüística estructuralista de De Saussure (1959) y el uso de los conceptos de metáfora y metonimia de Jacobson (1985), sostiene que las formaciones del inconsciente permiten superar imaginariamente esta imposibilidad del Uno-todo, estructurando un lenguaje coherente basado en “metáforas” y “metonimias”, que apuntan al deseo (imposible) de la totalidad (Lacan, 2006, 2008, 2009: 42-45). De este modo, con la construcción imaginaria de formaciones discursivas que suplen lo Real imposible, es posible entender las diversas construcciones metafóricas de lo Uno, que el llamado Discurso del Amo ha generado históricamente para perpetuar su dominación (Unidad, Dios, Orden, Paz, Cuerpo, Ser, Sustancia, Reconciliación, etc.) (Lacan, 2008: 31).

Finalmente, recuperando algunas contribuciones de la dialéctica Amo-Esclavo del hegelianismo, a partir de la reinterpretación kojéviana, en el Seminario XVII Lacan (2006) destaca cuatro posiciones discursivas y políticas a ser combatidas, definidas como el discurso del Amo antiguo, el discurso del Amo moderno o discurso del Universitario, el discurso de la histérica y luego incorpora el Discurso Capitalista (6). En ese marco, Lacan se refiere al concepto de “goce”, para resaltar los vínculos inconscientes que históricamente han unido a los dominados (los “esclavos”) con el discurso del Amo. Así, mientras que en la Antigüedad este Amo era representado por el tenedor de esclavos (la famosa dialéctica del Amo y el Esclavo de Hegel), siendo el “reconocimiento” del “saber hacer” el eje de la dominación, en el capitalismo moderno se articula el dominio objetivista de la Ciencia y el “supuesto saber” de la técnica al servicio del sistema, básicamente a partir del uso de la ciencia formal y la matemática, junto

con el consumo masivo de mercancías creadas para causar su deseo (imposible) de ser satisfechas (Lacan, 2006).

Mediante estas contribuciones, Lacan desarrolla una profunda crítica a toda forma de universalidad, a la creciente mercantilización capitalista, y a las formas de dominación basadas en la objetivación científica y la racionalización humana.

4.2. Contribuciones del psicoanálisis lacaniano para una crítica al universalismo objetivista de la globalización neoliberal

Desde la interpretación herética que asumimos en este trabajo, no compartida por todos sus exégetas, la teoría lacaniana puede brindarnos algunas herramientas clave para desarrollar una crítica radicalizada a los valores hegemónicos del capitalismo. En ese marco, asumimos un enfoque posicionado dentro de lo que ha sido definido como la “izquierda lacaniana” (Alemán, 2009; Stavrakakis, 2010). Ello nos permite resaltar la potencialidad de las herramientas analíticas del célebre psicoanalista para criticar radicalmente los valores e ideales de la globalización neoliberal, de modo tal que:

a) La teoría del discurso de Lacan nos muestra que todo intento de universalidad, como es el caso del Fin de la Historia neoliberal, no es más que un intento mítico, que niega la falla ontológica de toda estructura, constituyéndose en una fantasía o “fantasma” que se debe “atravesar” para alcanzar la verdad (que es siempre “media dicha” y, por lo tanto, no toda).

b) Frente a la imposibilidad del Uno-todo, la teoría de los conjuntos y el concepto de nudo borromeo nos permite destacar las construcciones imaginarias, que intentan infructuosamente suplir lo Real (como estructuralmente imposible) por medio de metáforas y metonimias. En ese marco, nos permite criticar el deseo inconsciente de alcanzar este Uno todo, a partir de la edificación fantasiosa de metáforas unarias (como la “aldea global”).

c) Los aportes de la Teoría de los cuatro discursos nos permite criticar las formas de dominación política de los discursos tecnocráticos (que Lacan denomina Discurso Universitario), basados en el supuesto saber objetivo del conocimiento. A su vez, nos permite criticar las formas de dominación mercantilizadas, que construyen los deseos fantasmáticos (e imposibles) a ser satisfechos (Discurso Capitalista). Finalmente, nos permite criticar a los discursos posmodernos (que Lacan define como “psicóticos” en su variante más radical e “históricos” en su versión más moderada), por abandonar la necesidad de construir “lazos sociales” alternativos y ser funcionales a la dominación del sistema.

d) El concepto de goce y de plus de goce de Lacan nos permite comprender las ligazones afectivas y criticar radicalmente las formas de dominación social del Amo moderno, en base a los mandatos culturales imperativos (superyoicos), el saber-poder adherido al discurso y los apegos inconscientes al orden social.

5. Reconsiderando algunas afinidades teóricas entre ambas perspectivas

A primera vista, podría decirse que la Teoría Crítica y el psicoanálisis lacaniano no comparten ningún elemento en común. En efecto, la primera de ellas se sitúa dentro del campo del marxismo no ortodoxo, y realiza una profunda crítica al funcionamiento del sistema capitalista y su lógica de dominación burguesa. El segundo, por su parte, se centra en los padecimientos individuales en relación a los “malestares de la cultura”, destacando la necesidad de atravesarlos por la vía del análisis interpretativo del discurso inconsciente, que lleva a cabo el terapeuta. A su vez, la Teoría Crítica entiende al lenguaje como “falsa conciencia” y ocultamiento o “fetichización” de la lucha de clases y la explotación capitalista. El psicoanálisis, en cambio, revaloriza la función del orden simbólico como determinante y estructurador del sujeto y de la propia realidad social, rechazando la posibilidad de situarse de forma externa al lenguaje. Sin embargo, si profundizamos un poco en el análisis y las contribuciones que se derivan explícita e implícitamente de cada una de estas teorías, y en particular en los dos pensadores que hemos rescatado, podemos observar algunas sorprendentes afinidades teóricas y políticas. A continuación, intentaremos resumirlas, a los fines de este trabajo.

5.1. La herencia teórica en común entre Adorno y Lacan

En primer lugar, debemos considerar que ambos pensadores tienen como base a una serie de referentes teóricos en común. Entre ellos, debemos destacar a Hegel, Kant, Nietzsche, Marx y Freud. Mientras que de Hegel, tal vez la influencia compartida más relevante, ambos retoman y reformulan críticamente la idea de dialéctica, concentrándose en el aspecto de negación de lo universal concreto y la imposibilidad de su superación sintética (Adorno, 2002: 37; Lacan, 2006: 83), de Marx retoman el componente crítico inmanente y su dimensión materialista dialéctica, si bien en Lacan se rechaza la negación lógica de lo universal. De Nietzsche, ambos retoman sus críticas al objetivismo y al positivismo y su énfasis en el elemento mitológico, aunque rechazan su relativismo extremo (Adorno, 2002: 157; Lacan, 2006:

126-127). Finalmente, las contribuciones teóricas de Freud, ampliamente desarrolladas por Adorno (Safatle, 2005), les sirven para profundizar en los elementos irracionales y pulsionales (deseantes) y, junto con los aportes marxistas, contribuyen a criticar las formas de “alienación” social que están en la base del modo de funcionamiento del sistema capitalista.

Introduciéndonos ahora en sus contribuciones específicas, sostenemos que en ambos pensadores es posible hallar una extendida crítica al orden social hegemónico y su intento de 1) universalidad, 2) objetividad científica, 3) racionalización y 4) mercantilización, así como a una profunda crítica al 5) mito del progreso del positivismo.

5.2. Las críticas compartidas a la universalización

Comenzando por la crítica a la universalidad, hemos visto que Adorno se oponía, desde una reinterpretación no finalista de Hegel, al intento de universalización plena. En ese marco, destacaba el elemento de negatividad singular que habita en todo universal. De un modo similar, dirigido al universalismo de la lógica formal aristotélica, Lacan señala que el intento de alcanzar el Uno pleno resulta estructuralmente imposible, limitado por la presencia ineludible de lo Real, que muestra el “no todo” de todo sistema que pretenda alcanzar la totalidad o universalidad. En ambos casos, se destaca, además, la realidad mítica de todo intento de universalización y la necesidad de pensar en las particularidades, singularidades y diferencias que son reprimidas.

5.3. Las críticas compartidas al objetivismo científico

En relación a la crítica al objetivismo, señalamos que Adorno criticaba la lógica empirista del conductismo, que apela a las matemáticas y a las estadísticas para eliminar al sujeto. En palabras del pensador alemán:

La naturaleza es, antes y después de la teoría de los cuantos, aquello que resulta necesario concebir en términos matemáticos, incluso aquello que no encaja perfectamente, lo irresoluble y lo irracional, es asediado muy de cerca por teoremas matemáticos (Adorno y Horkheimer, 2002: 32).

Esta primacía de lo matematizante como método de objetivar lo social, lo conduce a afirmar que “el iluminismo identifica el pensamiento con las matemáticas. Por así decirlo, se emancipa a las matemáticas, se las eleva hasta prestarles un carácter absoluto” (2002: 32). En ese contexto de objetivación científicista, que llega a su apogeo con el positivismo lógico del Círculo de Viena, Adorno y Horkheimer concluyen que “la ciencia, en

su interpretación neopositivista, se convierte en el esteticismo, sistema de signos absolutos, carente de toda intención que lo trascienda” (2002: 26). De este modo, “identificando por anticipado el mundo matematizado hasta el fondo de la verdad, el iluminismo cree impedir con seguridad el retorno del mito” (2002: 32). Como destacan los autores, “el procedimiento matemático se plantea como necesario y objetivo: transforma al pensamiento en cosa, en instrumento” (2002: 33). La dialéctica, sin embargo, muestra el “desgarrón entre el sujeto y el objeto” (Adorno, 2002: 12), que a partir de ahora se “compenetran” (Adorno, 2002: 130).

De un modo similar, hemos visto que Lacan también realiza una profunda crítica al objetivismo científico. En su Discurso sobre Roma, al igual que en los Seminarios XVII, XIX y XX, el célebre psicoanalista francés se remonta hasta Aristóteles, para luego criticar la continuación de esta lógica objetivista en el empirismo. Finalmente, concluye su análisis crítico en el positivismo lógico y en el conductismo, oponiéndose a su intento de eliminar toda forma de subjetividad y particularidad, a partir de su aplicación de métodos estadísticos y matemáticos. En ese marco, Lacan sostiene que no existe un “metalenguaje”, y que el sujeto forma parte constitutiva de todo objeto, al construirlo (nunca plenamente) mediante el orden significante (7) (Lacan, 1971-1972, 2005, 2006, 2008).

5.4. Las críticas compartidas al racionalismo

La crítica epistemológica al objetivismo se conjuga, en ambos pensadores, con un rechazo al racionalismo. En el caso de Adorno, la crítica se dirige a toda forma de dominación asociada al saber, en tanto fuente de poder. Anticipándose a las críticas foucaultianas y posmodernas, sostiene que:

Desde que el lenguaje entra en la historia, sus amos son sacerdotes y magos. Quien ofende los símbolos cae, en nombre de los poderes sobrenaturales, en manos de los tribunales de los poderes terrestres, representados por esos órganos agregados a la sociedad (Adorno y Horkheimer, 2002: 28).

En ese marco, se opone a un “sistema racional en manos de los absolutamente iluminados, que guían ya a la sociedad hacia la barbarie” (2002: 28). Hemos visto, además, la profunda crítica a la racionalidad instrumental del capitalismo, un proceso que llegaría a su apogeo con la experiencia del nazismo. Adorno critica, en ese contexto, la organización y expansión

del capitalismo tecno-científico y su función de control, disciplinamiento y cosificación social (2002: 29-31).

De un modo llamativamente similar, Lacan comparte también un profundo rechazo al racionalismo, vinculándolo a la dominación política basada en el “sujeto supuesto saber” que promueve la Ciencia. Si bien se concentra en el componente inconsciente que sobredetermina esta dominación del Amo moderno (Lacan, 2006), podemos observar el rechazo conjunto a la “represión” de la parte no racional del hombre, la parte instintiva y pasional, que Nietzsche y Freud destacaran como inherente. Como afirman Adorno y Horkheimer, en un pasaje memorable:

Bajo la historia conocida de Europa corre una historia subterránea. Es la historia de la suerte de los instintos y las pasiones humanas, reprimidos o desfigurados por la civilización. Gracias al presente fascista, en el que lo que estaba escondido surge a la luz, también la historia manifiesta aparece en su relación con ese lado nocturno, que ha sido descuidado tanto por la leyenda oficial de los estados nacionales, como por su crítica progresista (2002: 222).

Esta crítica al racionalismo conduce a ambos pensadores a la revalorización de la “naturaleza prohibida” (Adorno y Horkheimer, 2002: 226) y los instintos animales reprimidos por la Civilización moderna, una crítica que, curiosamente, Adorno y Lacan coinciden en situar no sólo en Nietzsche, sino también en el Marqués de Sade (Lacan, 1987: 744, Adorno y Horkheimer, 2002: 94) (8).

5.5. Las críticas compartidas a la mercantilización capitalista y a la producción deseante de necesidades

Un cuarto elemento en común en ambos enfoques es la crítica al mercantilismo capitalista. En el caso de Adorno, se opone ferozmente al modelo estadounidense, en el que “cada cual vale lo que gana” (Adorno y Horkheimer, 2002: 203). Esta crítica al “homo oeconomicus” (2002: 193) se relaciona con una crítica más amplia al modelo de funcionamiento sociocultural del capitalismo moderno, que impone un “principio del sí” que “exige la autoalienación de los individuos, que deben adecuarse en cuerpo y alma a las exigencias del aparato técnico” (2002: 37). En su profunda crítica a la hipermercantilización de la Sociedad de Consumo, Adorno sostiene que los dominados “asumen las ideas de los dominadores, creen

en el mito del éxito aun más que los afortunados”, y así, “se someten sin resistencia” (2002: 131). En ese sentido, destaca el papel de “las innumerables agencias de la producción de masas y de su cultura”, que “inculcan en el individuo los estilos obligados de conducta, presentándolos como los únicos naturales, decorosos y razonables” (2002: 35). Particularmente, se centra, como hemos visto, en el rol que ejercen las industrias culturales, que se basan en generar una “necesidad producida”, cuya “ideología son los negocios” (2002: 134). La idea, básicamente, consiste en que:

Sus súbditos no alcancen jamás aquello que desean, y justamente con ello deben reír y contentarse. La frustración permanente impuesta por la civilización, es enseñada y demostrada a sus víctimas en cada acto de la industria cultural, sin posibilidad de equívocos. Ofrecer a tales víctimas algo y privarlas de ello es un solo y mismo acto (Adorno y Horkheimer, 2002: 138).

En efecto, la lógica del sistema se basa en crear circularmente necesidades de consumo en la sociedad, para hacer de los sujetos “eternos consumidores” de mercancías, de modo tal que la promesa de satisfacer las necesidades termina siendo un engaño:

El principio impone presentar al consumidor todas las necesidades como si pudieren ser satisfechas por la industria cultural, pero también organizar esas necesidades en forma tal que el consumidor aprenda a través de ellas que es sólo y siempre un eterno consumidor, un objeto de la industria cultural. La industria cultural no sólo le hace comprender que su engaño residiría en el cumplimiento de lo prometido, sino que además debe contentarse con lo que se le ofrece (Adorno y Horkheimer, 2002: 139).

En ese marco de dominación político-cultural, Adorno concluye con una profunda crítica al mito de la “libertad” de los individuos, destacando, en otro pasaje que antecede a las críticas foucaultianas, la imposibilidad construida de ir a contracorriente de lo impuesto:

El amo no dice más debes pensar como yo o morir. Dice: eres libre de no pensar como yo, tu vida, tus bienes, todo te será dejado, pero a partir de este momento eres un intruso entre nosotros. Quien no se adapta resulta víctima de una impotencia económica que se prolonga en la impotencia espiritual del aislado (Adorno y Horkheimer, 2002: 131).

La teoría lacaniana también criticará, tempranamente, al modelo de sociedad y cultura anglosajón (Stavrakakis, 2010). En ese marco, resulta interesante observar las similitudes que pueden hallarse en relación al rechazo a la sociedad de consumo y su lógica de creciente mercantilización social. Al igual que Adorno y parte de la Teoría Crítica (Marcuse, 1983), el psicoanalista francés criticará la lógica del capitalismo de crear necesidades asumidas como deseos necesarios y fundamentales para alcanzar la felicidad del sujeto. Además, señalará la imposibilidad de que estas necesidades creadas puedan ser satisfechas plenamente. Finalmente, vinculará estos imperativos consumistas a la dominación capitalista. En ese sentido, sostendrá que el “Amo moderno”, a diferencia del Amo que prevalecía en la Antigüedad, basa su fuente de legitimidad en la conjunción (“copulación”) de dos discursos: el de la Ciencia y el del Capitalismo (Lacan, 2006: 174). Mientras que el primero, también llamado Discurso Universitario, se basa en la asociación del poder con un (supuesto) saber superior asociado a la aplicación de las matemáticas, las estadísticas y la lógica aristotélica (con el plus de goce del saber-verdad como complemento de la dominación), el segundo se centra en la creación de necesidades (gadgets o letosas) que se desean, pero que resultan imposibles de ser satisfechos plenamente (Lacan, 2006: 174 y ss.).

En ese contexto, si bien Adorno es más radical en su crítica al capitalismo como sistema de dominación, mientras que Lacan buscaba particularmente oponerse a la lógica de hiper-medicalización de la psicología y la psiquiatría hegemónica, que forcluyen lo Real (9), podemos hallar importantes afinidades ideológicas entre ambas corrientes. Estas afinidades pueden resumirse en su feroz crítica tanto a la Ciencia conductista anglosajona, con su método objetivista y universalista, como a la creciente mercantilización social, con su edificación imaginaria de necesidades de consumo creadas con el objeto de causar su deseo (10). De hecho, en algunos pasajes de su obra, el propio Lacan se opone al mercantilismo y a la objetivación de la ciencia con términos como la “alienación del sujeto” (Safatle, 2005: 29).

5.6. Las críticas compartidas al positivismo

Junto a estos cuatro elementos, es posible hallar un quinto (y anudado) aspecto crítico compartido, que consiste en el rechazo al positivismo. En el caso de Adorno, la oposición se establece en relación a la idea de progreso histórico, lineal y ascendente. En ese marco, al igual que en Benjamin (11), la crítica se centra en las llamadas filosofías de la historia, entre las que se incluirá al cristianismo, el idealismo y al propio marxismo “realmente

existente". En cada una de estas filosofías universalistas persiste un mecanicismo determinista y positivista en el que, como luego destacara Hannah Arendt, "el bien, que en realidad es abandonado al sufrimiento, es disfrazado de fuerza que determina el curso del mundo y finalmente triunfa" (en Adorno y Horkheimer, 2002: 125). Frente a este optimismo decimonónico, Adorno resalta que "la historia, como objeto de una teoría unitaria, como algo construible, no es el bien, sino precisamente el horror" (Adorno y Horkheimer, 2002: 215).

Lacan, de un modo similar, se constituirá en uno de los pensadores contemporáneos más críticos de la idea de progreso y evolución lineal y teleológica de la sociedad. El célebre psicoanalista francés destacará, en ese sentido, la imposibilidad de eliminar el componente de deseo inconsciente del sujeto. En ese marco, rechazará la posibilidad de que el sujeto pudiera desligarse de sus elementos pulsionales y agresivos, para alcanzar un orden en el que primara la racionalidad y el consenso. Las críticas al conocimiento científico y a la idea de objetividad lo conducirán, además, a criticar la mítica idea positivista del progreso humano (Lacan, 1971-1972: 84, 2006: 112).

6. Acerca de la construcción de una alternativa contra-hegemónica en Adorno y Lacan

Una última aproximación comparativa entre ambos autores nos permite interrogarnos acerca de la capacidad de construir una alternativa política que pudiera oponerse de forma concreta a la dominación capitalista, más allá de las críticas radicalizadas a su modo de funcionamiento. Comenzando por Adorno, hemos visto que en *Dialéctica del Iluminismo*, el pensador alemán, en compañía de Horkheimer, efectúa una profunda crítica al capitalismo y sus métodos de racionalización y dominio instrumental. En ese marco, signado por el triunfo del fascismo en Europa y el éxito de la Sociedad de Consumo en el mundo anglosajón, prevalece una visión pesimista sobre el futuro, que lo lleva a justificar que el propio Iluminismo es "totalitario" (Adorno y Horkheimer, 2002: 16-33).

No obstante este hondo pesimismo sobre el futuro de la humanidad, no siempre compartido por los pensadores de la Teoría Crítica (12), algunos pasajes de aquella obra permiten dilucidar una alternativa política que permita reafirmar la "praxis subversiva" (Adorno y Horkheimer, 2002: 47). Recordemos que Adorno propone una "dialéctica negativa", que enfatiza en el elemento de inherente negatividad y la presencia de la singularidad, frente al "fantasma de una totalidad" (Adorno, 2002: 19) del mundo moderno. En ese marco, se presenta un rechazo a la "inmanencia positivista",

definido como un “tabú universal”, que hace creer que “no existe ya nada afuera, puesto que la simple idea de un afuera es la fuente genuina de la angustia” (Adorno y Horkheimer, 2002: 24). Sin embargo, como agregan, en otro pasaje memorable, “si con la expansión de la economía mercantil burguesa el oscuro horizonte del mito es aclarado por el sol de la ratio calculante”, al mismo tiempo, “bajo sus gélidos rayos maduran los brotes de la nueva barbarie” (2002: 39). De este modo, como luego ocurriría en Foucault (2003), la crítica a las formas de totalización del sistema siempre deja abierta la capacidad de “resistencia” al poder por parte del sujeto.

Según Adorno, la interpretación de la obra de arte es una de las posibilidades de expresar la crítica política a la “finitud de la filosofía que hace ostentación de infinitud”, ya que siempre deja abierto un “pequeño resto de diferencia”, que permite materializar lo que es “heterogéneo”, creando “dengues de su propio significado” (Adorno, 2002: 19-26). Este énfasis en la negatividad y su singularidad particular es analizado más explícitamente en los textos sobre la estética. Allí, Adorno (1980) destaca que toda obra de arte, pese a pertenecer a la cultura dominante, actuando bajo una apariencia de universalidad de sentido, adquiere potenciales de autonomía que permiten desarrollar una crítica política al sistema. En efecto, siempre existe el “arte autónomo”, en tanto capacidad libertaria del objeto singular, que resulta irreductible al intento de universalizarlo plenamente. Esta irreductibilidad significativa, cuya eficacia se incrementa de acuerdo a su menor grado de realismo y su mayor utilización metafórica, es lo que le permite ejercer una autonomía potencial, lo que se relaciona con su singularidad material y, por lo tanto, con su falsa totalidad.

En ese marco de autonomía relativa del arte, un eje destacado también por Marcuse (1983: 43 y ss.) (13), es como puede alcanzarse el objetivo señalado en Dialéctica del iluminismo, de que “el iluminismo mismo, convertido en dueño de sí y en fuerza material”, sea capaz de “romper los límites del iluminismo” (Adorno y Horkheimer, 2002: 198). En efecto, lejos de asumir un irracionalismo nietzscheano, Adorno propone una “crítica” de la “razón” (Adorno, 2002: 81), en el que los mismos métodos del capitalismo son utilizados para superarlo. Esta “Ilustración radicalizada” (Adorno y Horkheimer, 2002: 26), por lo tanto, no se reduce a la mera denuncia del sistema, al estilo de la crítica iluminada del kantismo, sino que enfatiza, en consonancia con el materialismo marxista, la necesidad de alcanzar la “emancipación” y la “liberación” humana (2002: 33). Precisamente, la capacidad de negatividad que se encuentra presente en la obra de arte, es una de las llaves que permiten la construcción de una alternativa potencial al capitalismo y su lógica de dominación (14).

Esta capacidad subversiva de la obra de arte, en tanto significativo inacabado y polisémico capaz de generar una contracultura, le permite a Adorno destacar la negatividad ontológica, frente a los intentos de reconciliación y objetivación del universalismo y el racionalismo capitalistas. A su vez, le permite resaltar la crítica a los poderes que se ocultan en este mito iluminista, que “mantiene a los individuos en su lugar” (Adorno y Horkheimer, 2002: 36). En ese marco, frente a los intentos de promover la “destrucción del sujeto” (Adorno y Horkheimer, 2002: 59), y frente al rechazo análogo a las posturas “relativistas” del idealismo, que reniegan de la crítica al sistema de dominación y la necesidad de trascender la mera contemplación platónica (Adorno, 2002), concluyendo también por eliminar al “sujeto hablante individual” (Adorno: 1992: 17), Adorno promueve una especie de sujeto materialista parcial.

Desde la teoría lacaniana, pese a sus importantes diferencias de enfoque (15), se hace presente un esquema similar. Mientras que en algunos trabajos iniciales, su influencia estructuralista saussuriana le dificultaba “salir” del “sistema”, a partir de sus textos situados más firmemente dentro del post-estructuralismo, particularmente desde su Seminario XVI, se hace presente en toda su magnitud el papel “subversivo” de lo Real. Al igual que en la obra de arte de Adorno, para Lacan toda construcción simbólica contiene un “resto” que no puede ser totalizado y absorbido por el sistema. Ese resto constitutivo es lo que permite que emerja en algún detalle de la estructura el componente de lo Real, en tanto presencia ineludible de lo imposible. Al igual que Adorno y su “dialéctica negativa”, este componente ahistórico se anuda al orden de lo simbólico para historizarse y materializarse bajo la forma de síntomas “históricos”, de modo tal que la teoría lacaniana de lo Real no se asemeja a la inaccesibilidad plena de la Cosa del kantismo (Lacan, 1971-1972, 2005: 95). En cambio, la materialización de lo Real en el síntoma, que para Lacan fue “inventado” por Marx (Lacan, 2009: 152), tiene la capacidad potencial de producir, como el resto que siempre genera la obra de arte en Adorno, una subversión material de las premisas del funcionamiento del sistema, desde las entrañas del mismo.

Precisamente, Lacan sitúa a su enseñanza como una “subversión” analítica como efecto de lo Real-imposible (Lacan, 2006: 74, 199), pero que también tiene implicancias “en lo político” (Lacan, 2006: 83). Ello explica las críticas al discurso capitalista y al “saber absoluto” y su posicionamiento a favor del “sentido crítico” en “materia de política” (Lacan, 1971-1972: 84). Pero también explica que la crítica no sea puramente conceptual, sino que reafirme la necesidad de pasar del “pensamiento” al “acto” (Lacan, 2006: 191). En ese marco, ambos pensadores comparten, por caminos

diferentes, una profunda crítica política al relativismo, al idealismo trascendental y a todo intento de universalización y reconciliación por parte del capitalismo moderno, criticando al Iluminismo y al racionalismo, aunque sin abandonar plenamente sus premisas.

Ahora bien, debemos destacar que, por momentos, Lacan trasciende la mera ontología crítica, para asumir la necesidad de construir lazos sociales alternativos al modelo hegemónico. Así, lejos de reducir el “acto” político al imperativo de “atravesar la fantasía” ideológica (Žižek, 1992), en sus últimos Seminarios se interroga sobre “el saber hacer ahí con el síntoma” (Aleman, 2009: 35). En ese contexto, en el Seminario XVII, íntimamente vinculado a la crítica política de Lacan a la modalidad de protesta social del Mayo Francés, el psicoanalista diferencia al Discurso del Analista del Discurso Histérico de los estudiantes, al definir al primero como un discurso del lazo social que reconoce su aspecto estructuralmente “fallado” (Real) (Lacan, 2006: 191 y ss.). En ese marco, el empleo del concepto de “objeto parcial” (Lacan, 1971-1972: 102, 2006) le/nos permite pensar en construcciones alternativas que se opongan a la racionalización, universalización, objetivismo y mercantilización del capitalismo contemporáneo, mediante la conformación de “lazos sociales” signados por su constitución “no toda” y, por lo tanto, promoviendo el respeto a la diferencia y la pluralidad. En ese sentido, si bien en Lacan la alternativa al universalismo y al idealismo no lo conduce a asumir el materialismo histórico marxista, no deja de destacar el aspecto material de la crítica, que se expresa en la simbolización corporal del síntoma como límite del discurso dominante, junto a la necesidad de construir “acontecimientos” alternativos, signados por el lazo social parcial (16).

7. A modo de conclusión

El objetivo principal de este trabajo consistió en brindar algunas herramientas para contribuir a la construcción de un marco teórico, epistemológico, ético y político crítico, tendiente a la formación de una hegemonía cultural alternativa al capitalismo neoliberal y sus premisas ideológicas. Como hemos visto, tanto Adorno, como Lacan, han construido una teoría y una filosofía política y social que contiene elementos fundamentales para llevar a cabo esta tarea. En ese marco, la articulación dialógica entre estos dos enfoques “subversivos”, fieles herederos de uno de los máximos símbolos del pensamiento “a contrapelo de la Historia”, como lo es Freud, nos permite poner en cuestión la formación ideológica del capitalismo en su fase actual, al tiempo que nos brinda la posibilidad potencial de

construir una alternativa política que logre superar sus principios y valores socioculturales, teórico-epistemológicos y ético-políticos.

Como señala Adorno, aunque el capitalismo universaliza, objetiviza y despolitiza la realidad, la obra de arte contiene el potencial de generar un plus de autonomía que le permite ser usado como elemento de subversión contra el orden dominante. Este plus irreductible lo hemos asimilado al resto lacaniano, que siempre habita residualmente dentro del orden significativo, y permite que el Esclavo vuelva a apropiarse de su poder emancipador, que quedara en manos del Amo moderno y su dominio mediante el Discurso Capitalista. En ese marco, en ambas perspectivas se abre la brecha disruptora para atravesar la fantasía reificadora del orden hegemónico y pensar en caminos alternativos tendientes a superar el universalismo, racionalismo, objetivismo e hipermercantilismo que caracterizan a los tiempos actuales de capitalismo neoliberal globalizado. Un capitalismo depredador y excluyente que somete a la naturaleza a sus propios designios, mercantiliza y cosifica las relaciones sociales, universaliza y objetiviza la realidad y, de este modo, forcluye la aparición del sujeto y la posibilidad de alcanzar su emancipación humana, premisas de base que guían a la Teoría Crítica y el psicoanálisis.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), 26 de junio de 2013.

Notas

(1) La única excepción que hemos hallado, que destaca algunos elementos en común entre ambos pensadores, puede verse en Safatle (2005).

(2) No analizaremos en este trabajo la crítica de Adorno a Benjamin, aunque podemos señalar que la misma se relaciona con el uso ortodoxo que este hace del materialismo histórico. También le reprocha que habría una “falta de dialecticidad” y un excesivo “mesianismo” en su enfoque (Adorno y Benjamin, 1998: 15-19).

(3) Recordemos que Hegel partía desde una concepción idealista, construyendo una filosofía de la historia basada en la manifestación de la Idea (Espíritu) mediante la dialéctica. En ese marco, en su célebre “Filosofía del Derecho”, el filósofo alemán soluciona la contradicción inherente en su “Estado ético”, universalizando la defensa del Monarca Absoluto de su Prusia natal del siglo XIX, en tanto materialización final de la Idea (Hegel, 1998). Otros exégetas, en cambio, sostienen que en la dialéctica hegeliana nunca se produce la superación final de la contradicción (Zizek, 1992).

(4) La crítica de Adorno (1992) se centra en lo que define como la “jerga de la autenticidad”, en relación a la filosofía existencialista de Kierkegaard, Jaspers, Rilke, Bergengruen, Bollnow y, en particular Heidegger, a quien, además de promover un objetivismo, lo acusa

de fomentar una filosofía que, necesariamente, lleva al culto a la violencia y lo irracional, a partir de la ontología de la muerte como horizonte ideal del ser ahí. En “Dialéctica negativa” Adorno dedica largos pasajes a rechazar su ontología objetivista, irracionalista y anti-dialéctica del ser y su rechazo al sujeto crítico, situando a su filosofía en un nivel similar al idealismo trascendental de Husserl (Adorno, 2002: 59 y ss.). De un modo similar, Calello comparte con Adorno su rechazo al existencialismo “auténtico” de Jaspers, Kierkegaard y Heidegger. Según afirma, en él, la única posibilidad de elegir del sujeto es su propia muerte, lo que le genera angustia existencial y retracción en sí mismo. En ese marco, se trataría de una “ontología positivista” y objetiva que busca fundar “el ser en la verdad” y “la verdad en el ser” (Calello, 2003: 102-103).

(5) Para una crítica, en esta línea, véase Calello (2003, 2010).

(6) Sobre la teoría de los cuatro discursos de Lacan, véase Álvarez (2006).

(7) Hemos analizado la crítica epistemológica de Lacan al objetivismo en Fair (2009).

(8) En ese marco, resulta curiosa la coincidencia entre el análisis del racismo hacia el judío que realizan Adorno y Horkheimer, y el análisis que desarrolla Zizek. En ambos casos, se destaca el ejemplo del judío como una necesidad inconsciente que se trasluce como proyección paranoica en el mundo externo, de un elemento que vehicula la legítima defensa de las agresiones y el temor propio. De este modo, la proyección del temor en el judío, explica el “odio feroz” hacia la diferencia (véase Adorno y Horkheimer, 2002: 177-190 y Zizek, 1992).

(9) La forclusión es un concepto lacaniano que se vincula a la represión del significante Nombre del Padre. La técnica, como señala Alemán, promueve la forclusión. Sin embargo, lo forcluido siempre “retorna en lo Real” de su imposibilidad (Alemán, 2009: 52). Este concepto ha sido empleado también para el análisis político y crítico por Zizek (1992).

(10) En este punto, cabe destacar una diferencia teórica importante entre Lacan y Adorno. Mientras que el primero subraya los aportes de Heidegger como antecedentes de la crítica hacia la sociedad de consumo y la técnica, además de destacar la importancia de su enfoque sobre el ser y el lenguaje, para situarlo en lo que hoy denominaríamos un pensador del “posfundamento” (Marchart, 2009), Adorno (1992, 2002) se opone fuertemente a su filosofía, a la que acusa de representar un idealismo anti-dialéctico que concluye en un objetivismo platónico, que elimina la libertad óntica del sujeto. Sin embargo, no todos los pensadores coinciden con esta visión objetivista de Heidegger. Para una visión alternativa, que rescata sus relaciones con la epistemología crítica de Lacan, véase Alemán (1993, 2009). Por su parte, Derrida (1989) ha destacado, en varios de sus trabajos, la crítica de Heidegger a la metafísica de la presencia platónico-hegeliana. Laclau (1993), en la misma línea, ha rescatado de Heidegger, a partir de Husserl, su visión a favor de la capacidad immanente de “reactivación” de lo social “sedimentado”. En cuanto a las críticas sobre su presunta filosofía violenta y pro-fascista, una crítica que también ha recibido Carl Schmitt, podemos referirnos a la misma lógica de “plus” que rescata Adorno de la obra de arte, para destacar su capacidad significativa de ser aplicada de formas diferentes, tal como ha ocurrido, de un modo similar, con la teoría de Nietzsche y del propio Hegel, apropiados tanto por pensadores de derecha, como de izquierda. Lo que pretendemos señalar, básicamente, es que la crítica a Heidegger, por parte de Adorno, puede llevar a una interpretación unidireccional que elimina la ontología significativa del orden simbólico, un plus que Adorno mismo encuentra intrínseco en la obra de arte, en tanto capacidad immanente de generar una nueva interpretación posible.

(11) Recordemos que, en sus famosas Tesis sobre la Historia, Benjamin vincula a la Historia más a una tempestad que se arrastra de forma “confusa”, y “a los saltos”, que a un progreso lineal e indefinido, tal como lo entendía el marxismo ortodoxo (Benjamin, 2007: 70).

(12) Marcuse (1983), por ejemplo, confía plenamente en la posibilidad de “liberación” y “emancipación” frente al dominio y explotación del capitalismo tardío.

(13) Y también por Benjamin, quien desarrolla una “politización del arte” que supone la “movilización de la experiencia histórica de los sujetos” (Gruner, 2010). No obstante, la visión

adorniana se tiñe de un mayor pesimismo sobre el potencial emancipador del arte, bajo el dominio del capitalismo (Tobefia, 2010).

(14) En el caso de Marcuse (1983), no sólo de destaca la importancia del “antiarte” y la imaginación anti-burguesa, como lógica emancipadora y liberadora, sino también la necesidad de continuar la concepción más ortodoxa del marxismo.

(15) Lacan presenta una crítica más “reformista” al capitalismo, por lo que su radicalidad es mucho menor. Además, debemos recordar que en Lacan el lenguaje no constituye un “puro instrumento” que “distorsiona” la realidad (Adorno y Horkheimer, 2002: 210) (si bien por momentos, Adorno, 2002: 55-56 reconoce la importancia central del lenguaje y la retórica). Sin embargo, Lacan también destaca que la realidad social se estructura de una forma imaginaria y fantasmática, lo que implica cierta “alienación” del lenguaje mismo, simbolizado en el “estadio del espejo”. En ese sentido, en el Seminario XVIII señala que el discurso “se halla irreductiblemente alienado” (Lacan, 2009: 10). En la misma línea, en algunos pasajes críticos del objetivismo del Discurso de la Ciencia, se refiere al lenguaje como un “muro” que “reifica” las “relaciones auténticamente intersubjetivas”, si bien esta “reificación” es estructural, mientras que en Adorno es producto de un proceso de dominación capitalista (Sefatle, 2005: 29-31).

(16) Alemán (2009) sostiene, en ese sentido, que “Lacan constituye el único intento serio de poner a prueba hasta dónde lo simbólico puede y no puede transformar, a través de una praxis de lo real” (op. cit., p. 21). Sobre las implicancias de la política del síntoma para el análisis político y la elaboración de alternativas de la praxis social, véanse también, con algunas diferencias, Badiou (2007) y Stavrakakis (2010).

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1980). *Teoría estética*. Barcelona: Hyspamérica.
- ____ (1992). *La ideología como lenguaje*. Madrid: Taurus.
- ____ (2002). *Dialéctica negativa*. Madrid: Editorial Nacional.
- Adorno, T. y Benjamin, W. (1998). *Correspondencia (1928-1940)*. Madrid: Trotta.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2002). *Dialéctica del iluminismo*. Madrid: Editorial Nacional.
- Alemán, J. (1993). Aproximaciones al problema de la metáfora en el texto L'Etourdit (Lacan: Heidegger). En *Cuestiones antifilosóficas en Jacques Lacan*. Bs. As.: Atuel.
- ____ (2009). *Para una izquierda lacaniana*. Bs. As.: Grama.
- Álvarez, A. (2006). *La teoría de los discursos de Jacques Lacan*. Bs. As.: Letra viva.
- Badiou, A. (2007). *¿Se puede pensar la política?*, Bs. As.: Nueva Visión.
- Benjamin, W. (2007). Sobre el concepto de la historia. En *Conceptos de filosofía de la historia*, Bs. As.: Caronte.
- Borón, A. (1999). Pensamiento único y resignación política: los límites de una falsa coartada. En A. Borón, J. Gambina y N. Minsburg (comps). *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina* (pp. 219-246). Bs. As.: CLACSO.
- Calello, H. (2003). *Gramsci: del americanismo al talibán*. Bs. As.: Altamira.
- ____ (2010). *Argentina y Venezuela: Los mitos hegemónicos, violencia política y el poder de los oprimidos*. Bs. As.: mimeo.
- De Saussure, F. (1959). *Curso de lingüística general*, Bs. As.: Losada.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Ezcurra, A. M. (1998). *¿Qué es el neoliberalismo?* Bs. As.: Ideas.
- Fair, H. (2009). Contribuciones desde el post-estructuralismo lacaniano al debate epistemológico sobre la objetividad y la neutralidad valorativa. *Revista de Filosofía*, N°63, pp. 35-63.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Freud, S. (1973). "El chiste y su relación con el inconsciente". En *Obras completas de Sigmund Freud*. Tomo 1. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Gruner, E. (2010). *El espíritu de lo Real*. Bs. As.: mimeo.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Bs. As.: Amorrortu.
- Hegel, F. (1998). *Filosofía del derecho*. México: Juan Pablos.
- Jacobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*, Bs. As.: Planeta Agostini.
- Lacan, J. (1971-1972). *Seminario XIX: Ou pire*. Bs. As.: Íntegra.
- ____ (1987). "Kant con Sade". En *Escritos II* (pp. 744-770). Bs. As.: Siglo XXI.
- ____ (2005). *El triunfo de la religión*. Bs. As.: Paidós.
- ____ (2006). *Seminario XVII: El reverso del psicoanálisis*. Bs. As.: Paidós.
- ____ (2008). *Seminario XX: Aun*. Bs. As.: Paidós.
- ____ (2009). *Seminario XVIII. De un discurso que no fuera del semblante*. Bs. As.: Paidós.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Leyva, G. (2005). Presentación. En G. Leyva (ed.). *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica* (pp. 7-14). México: Anthropos-UAM.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional*, Bs. As.: FCE.
- Marcuse, H. (1983). *Un ensayo sobre la liberación*. México: Joaquín Mortiz.
- Marx, K. (1972). *Manuscritos de 1844*. Bs. As.: Polémica.
- Marx, K. y Engels, F. (2001). *Manifiesto del partido comunista*. Bs. As.: CS ediciones.
- Safatle, V. (2005). Mirrors without images: Lacan and Adorno on mimesis and recognition. *Trans/Form/Ação*. Vol. 28, N°2, pp. 21-45.
- Stavrakakis, Y. (2010). *La izquierda lacaniana*. Bs. As.: FCE.
- Tobeña, V. (2010). La escuela de Frankfurt ante la revolución cultural moderna. Tensiones entre el posicionamiento de Walter Benjamin y el de Theodor Adorno, *Fundamentos en Humanidades*, N°9, pp. 9-32.
- Weber, M. (1984). *Economía y sociedad. Esbozos de una sociología comprensiva*, México: FCE.
- Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Bs. As.: Siglo XXI.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIV – Número I (27/2013) 59/82 pp.

La reconstrucción histórica del surgimiento y desarrollo de un Barrio urbano-marginal Ciudad de San Luis. Una experiencia de fortalecimiento y participación comunitaria

Historical reconstruction of emergence and development of an urban marginal neighbourhood in the City of San Luis, Argentina. An experience on community participation and strengthening

Mariela Avila

Universidad Nacional de San Luis
mila2706@hotmail.com

Leticia Marin

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 04/08/11 – Aceptado: 12/11/13)

Resumen

El presente trabajo recupera críticamente la historia del B° Eva Perón, uno de los más grandes de la ciudad de San Luis, a partir de los testimonios orales de los vecinos y del análisis de fuentes secundarias (1).

El mismo se enmarca dentro de un proceso de investigación más amplio, desde el campo de la psicología social-comunitaria, acerca de la “Construcción comunitaria de la salud, promoción de Salud Sexual y reproductiva en mujeres y adolescentes de sectores populares, una cuestión de género”.

El proceso de análisis se divide en dos partes, una primera que describe el surgimiento, crecimiento y desarrollo del barrio y de sus primeras instituciones a la luz de los acontecimientos políticos del momento, y una

segunda donde tomamos como eje o núcleo los relatos y testimonios orales de vecinos, acerca de cómo experimentaron el proceso de surgimiento del barrio y como lo ven ahora. Asimismo analizamos desde los conceptos de fortalecimiento y participación comunitaria las experiencias de autogestión y autoconstrucción de viviendas, como una forma de contribuir al conocimiento de la realidad social de San Luis.

Metodológicamente nuestro trabajo se enmarca en un proceso de Investigación-Acción-Participante (IAP), proceso dinámico, flexible y complejo que requirió la utilización de diferentes técnicas: diarios de campo, visitas domiciliarias, observación participante, técnicas de documentación y testimonios orales.

Abstract

This work critically retrieves the history of Barrio Eva Perón, one of the largest in the city of San Luis, through its neighbours' oral narratives and the analysis of secondary sources. This research work is framed within a wider research project in the field of Community Social Psychology called "Promoting health community and sexual and reproductive health in women and adolescents in popular sectors. A gender issue". The process of analysis is divided into two parts. The first one describes the emergence, growth and development of the neighbourhood and its first institutions in the light of the political events of the time. The second part focuses on the neighbours' oral testimonies about how they experienced the process of emergence of their neighbourhood and how they see it now. Following the concepts of community strengthening and participation, we also analyse how their experience in self-managing and building their own houses was a way to contribute to the knowledge of San Luis social reality. Methodologically, our work fits into the Participatory Action Research (PAR), which is a dynamic, flexible and complex process that requires the use of different techniques: diaries and field notes, home visits, participant observation, documentation techniques and oral testimonies.

Palabras clave

reconstrucción crítica de la historia - fortalecimiento - participación comunitaria

Key words

critical reconstruction of history - strengthening - community participation

INTRODUCCIÓN

Realizar un trabajo comunitario “con la comunidad”... implica necesariamente una primera etapa de familiarización, conocimiento e indagación del contexto macro y microsocioal para luego adentrarse al trabajo en terreno y poder de este modo comprender las significaciones, creencias, valores y estilos de vida de los sujetos de la investigación, en éste caso mujeres y adolescentes del B° Eva Perón de la ciudad de San Luis.

Esta publicación se enmarca dentro de un proceso de investigación más amplio, desde el campo de la psicología social-comunitaria, acerca de la “Construcción comunitaria de la salud, promoción de Salud Sexual y reproductiva en mujeres y adolescentes de sectores populares, desde una perspectiva de género”.

El propósito del presente trabajo es la recuperación crítica (2) de la historia del B° Eva Perón, uno de los más grandes de la ciudad de San Luis, a partir de los relatos de los vecinos y del análisis de fuentes secundarias (1).

El proceso de análisis se divide en dos partes, una primera que describe el surgimiento, crecimiento y desarrollo del barrio y de sus primeras instituciones a la luz de los acontecimientos políticos del momento, y una segunda donde tomamos como eje o núcleo los relatos y testimonios orales de vecinos, acerca de cómo experimentaron el proceso de surgimiento del barrio y como lo ven ahora.

Desde la perspectiva de la psicología social-comunitaria crítica analizamos desde los conceptos de fortalecimiento y participación comunitaria las experiencias de autogestión y autoconstrucción de viviendas, como una forma de contribuir al conocimiento de la realidad social de San Luis.

FUNDAMENTACIÓN DEL TRABAJO EN PROCESO

¿Por qué reconstruir la historia del barrio?

Como explicitamos con anterioridad el presente trabajo de reconstrucción crítica de la historia de nuestro contexto de estudio se encuentra enmarcado dentro de un proceso de investigación más amplio que implica el desarrollo de un proceso de Investigación- Acción participativa (IAP) (3), cuyo antecedente más directo es una investigación que realizáramos en el año 2007-2008 sobre Embarazo Adolescente en Sectores populares (Avila, 2008).

Frente a la necesidad de familiarizarnos con la comunidad, conocer en profundidad sus modos de vida, sus necesidades, tomamos contacto con una de las primeras habitantes del barrio. Nos interesaba conversar con ella acerca de cómo se había formado el barrio, cómo había surgido.

La reconstrucción del contexto sociocultural en donde transcurre la vida de las mujeres y adolescentes que nos ocupa en esta investigación, fundamentaban el propósito de recuperar y reconstruir la historia de surgimiento del B° Eva Perón. Estábamos frente a la reconstrucción de un *pasado cercano, reciente*, pasado que a diferencia de otros pasados no está hecho únicamente de representaciones y discursos socialmente contruidos y transmitidos, sino que además se alimenta de vivencias y recuerdos personales, conmemorados en primera persona (Levin, 2011).

De este modo partimos de la consideración de la memoria como un proceso activo de elaboración y construcción simbólica de sentidos sobre el pasado, contraria a la noción de memoria entendida como la capacidad de evocar experiencias pasadas, proceso mecánico y pasivo. Así, enfocados en el campo de estudio de la memoria social hacemos referencia a procesos complejos que anudan, articulan y retroalimentan lo más íntimo de cada experiencia con procesos compartidos, de un modo o de otro, por una colectividad (Levin, 2011: 3 - 5).

La necesidad de reconstruir el contexto socio-cultural de un modo complejo, integrado y holístico nos llevó a decidir reconstruir la historia del barrio en dos partes, distintas pero complementarias. La primera parte es de tipo descriptiva, siguiendo una línea cronológica desde el año 1988, fundación del barrio (4), narramos el proceso de desarrollo y crecimiento del mismo junto a la construcción de sus primeras instituciones. La segunda parte de tipo de reconstrucción simbólica, se centró en los testimonios orales de distintos vecinos del barrio, con el propósito de analizar desde la memoria las significaciones y sentidos contruidos en torno a las experiencias, relaciones, emociones, creencias vinculadas al surgimiento del barrio.

Recuperar la historia del barrio tendría de esta manera un triple valor. En primer lugar favorecería a los sujetos entrevistados a sistematizar, ordenar y recuperar mediante la incorporación de los recuerdos individuales fragmentados, los orígenes, condiciones y factores que han llevado a la situación actual en que viven. En segundo lugar permitiría revelar y descubrir el origen de su posición como sujeto/a dentro del contexto en que viven, de sus actitudes, temores, deseos, creencias y de su forma de relacionarse con su entorno familiar y comunitario. Y por último nos permitirá a nosotros como investigadores, agentes externos a la comuni-

dad, comprender y familiarizarnos con los modos de vida, costumbres y creencias de los vecinos.

OBJETIVOS

1. Reconstruir el proceso histórico de surgimiento y desarrollo del B° Eva Perón de la Ciudad de San Luis, en el marco de las condiciones socioestructurales y políticas de la provincia.
- 1.1 Analizar las significaciones, sentidos, semejanzas y diferencias que diferentes vecinos construyeron en torno a la historia e imagen del barrio.
- 1.2 Indagar las experiencias y relaciones comunitarias actuales a la luz de las políticas sociales y culturales promovidas desde el gobierno de la provincia.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El proceso de Investigación-Acción-Participativa (IAP) implica un modelo de investigación de fases cíclicas, circulares, en el que todas las personas involucradas aprenden unas de otras por el intercambio fluido de ideas. La IAP tiene como propósito reconocer la capacidad productora de conocimiento del saber popular, lo que conlleva un proceso de democratización de la práctica investigativa.

La situación de investigación no es construida previamente por el investigador, sino que se va construyendo en la práctica debido a la relación dialéctica entre la teoría y la praxis (Montero, 2003, Marín, 2008).

Desde una mirada compleja la metodología para reconstruir críticamente la historia del barrio nos orientó a utilizar diferentes técnicas de recolección de información, algunas de ellas comunes a las dos etapas y otras específicas de cada una de ellas. A continuación explicitaremos las técnicas y el uso otorgado a cada una de ellas.

• Técnicas de uso común a las dos etapas

1. Visitas domiciliarias, observación y diarios de campo

Las visitas domiciliarias, es decir el contacto con las personas en su contexto cotidiano tiene como propósito lograr una comprensión más profunda del mundo de vida de las personas que viven en la comunidad,

de sus hábitos y actitudes, a partir del estudio y la observación del mismo (Rocha, Boeckel Gonçalves y Calesso Moreira, 2008).

A través de esta práctica se logra el fortalecimiento del vínculo con la comunidad, la comprensión de la relación entre las acciones y el ambiente, una participación fundada en el conocimiento, así como la posibilidad de realizar actividades preventivas y de promoción de salud en respuesta a las necesidades de la comunidad.

En nuestro caso las visitas a la comunidad las realizábamos de manera periódica, dos veces por semana. En ellas íbamos estableciendo contacto con diferentes instituciones del barrio y con vecinos que trabajan en las mismas, conversando de manera informal acerca de la vida en el barrio, o pautando días de encuentro específicos para realizar entrevistas o visitas domiciliarias a la casa de algún vecino/a. Cada visita al barrio era con un objetivo específico, podía ser: realizar una caminata por lugares del barrio que no conocíamos, conversar con vecinos que encontrábamos en las calles, ir a instituciones (escuela, centro de salud, comedor popular, salón comunitario), visitas domiciliarias a mujeres con las que habíamos conversado antes.

Luego de cada una de esas visitas escribíamos notas de campo. A partir de la observación participante, es decir, de estar inmerso en la cultura y en lo cotidiano de la realidad social que pretendemos investigar, realizábamos los diarios de campo plasmando en los mismos dos tipos de notas. En principio detallábamos notas descriptivas procurando situar el contexto donde había ocurrido la observación, con la mayor información y detalles posibles. Luego realizábamos las notas reflexiva (Frizzo, 2008) ideas, pensamientos, dudas y reflexiones que nos surgían mientras observábamos. De este modo la construcción de diarios de campo nos permitía mantener un hilo conductor o guía del proceso que facilitaba a posteriori de las visitas, la reflexión y análisis necesarios para la realización de un ida y vuelta al campo de recolección del material empírico.

• Primera Parte: Proceso de descripción cronológico y lineal

Las estrategias metodológicas utilizadas para esta primera etapa fueron técnicas de documentación de distintos tipos, recursos para obtener información que nos permitieron reconstruir el proceso de desarrollo y crecimiento del barrio.

Pensamos que los documentos, tanto escritos como visuales, son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social, esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el

mundo social (informes o archivos oficiales) y también registros privados o personales los cuales puede que no se hayan hecho para sacarlos a la luz pública, pero que sin embargo nos dicen algo sobre los valores, intereses y propósitos de aquellos que los produjeron (Valles, 1996).

En nuestro caso las técnicas documentales utilizadas fueron:

Documentos Escritos:

- . Documentos Oficiales de la administración Pública: Resolución de creación del Barrio (1988) y Resolución de año 1993 de ampliación del proyecto Inicial, ambas conseguidas de la Secretaría de Viviendas de la Provincia.

- . Revisión de investigaciones o trabajos previos: Por medio de una informante clave pudimos tener acceso al escrito de un proyecto presentado al Ministerio de la Nación en el año 2000, para la construcción de un Comedor Comunitario en el barrio. El mismo consta de un diagnóstico socio-ambiental del barrio y de las familias que vivían en ese momento, y del proyecto a llevar a cabo.

- . Fotografías: se recabaron fotografías de los inicios del barrio y de sus primeras instituciones.

• Segunda parte: Fenomenológica

1. Testimonios Orales

Tomando en cuenta que la memoria social es un campo de luchas simbólicas en el cual se enfrentan intereses, valores e ideologías de diversos grupos sociales o actores, y que es un campo en permanente evolución, que va cambiando en función de las transformaciones de la sociedad, de la aparición de nuevas generaciones, de nuevas preocupaciones, nuevas demandas y expectativas en torno a los significados del pasado (Levin, 2011), seleccionamos testimonios de vecinos del barrio, que viven en diferentes zonas o anexos del barrio (5), algunos de ellos viven desde los inicios del barrio, otros llevan años y otros residen hace poco tiempo en el lugar.

Entre los primeros pobladores que entrevistamos, uno de ellos, en los inicios del barrio, fue presidente de una comisión de vecinos que gestionó y administró varias obras para el barrio, como la escuela, la luz. Actualmente, desde hace ya más de 20 años es el director de una Orquesta infanto juvenil, que trabaja con niños del Eva Perón y de otros barrios de la ciudad. Otra vecina, también por aquellos tiempos, fue elegida presidenta de la asociación “Mujer y Familia” que se formó en 1990 en el marco de

un comedor popular, donde a través de la misma se realizaron y realizan diferentes proyectos del gobierno nacional, provincial y municipal como roperos comunitarios, copas de leches, plan de forestación. Actualmente sigue siendo encargada, junto con una de sus hijas, del Comedor Popular, “Caritas de Caramelo”, que es el que más años lleva en el barrio.

Estos primeros informantes viven en la primera parte del barrio (anexo 1) y desempeñaban, en los inicios y lo hacen actualmente, roles sociales de relevancia.

También realizamos entrevistas informales a vecinos/as que viven en los otros anexos del barrio (2, 3, 4 y 5); cuyos relatos aportaron importantes elementos para el análisis.

Otra informante clave de este proceso fue la asistente social (6), que en el año 88, cuando se crea el barrio, era Jefa del Departamento Social de la Secretaría de Vivienda de la Provincia de San Luis y era quien se encontraba administrando y coordinando la formación del barrio.

PRIMERA PARTE

Bº EVA PERÓN: análisis socio- estructural de su origen y conformación

El barrio Eva Perón está ubicado en una zona periférica al noreste de la ciudad de San Luis. Para llegar a él se debe atravesar una de las rutas de salida de la capital puntana (ruta a San Juan). Desde un punto de vista geopolítico, se encuentra segregado del movimiento urbano.

Fue creado por el Gobierno de la Provincia de San Luis en el año 1988 (7) a través de la Secretaría de Viviendas. En la Resolución Reglamentaria N° 007 del año 1988 (8) plantea:

...“Que el gobierno de la provincia se encuentra interesado a través de esta Secretaría, a la atención del problema habitacional en todo el ámbito provincial, conformando para ello diferentes modalidades. Que dentro de las distintas soluciones instrumentadas y a instrumentar, se hace necesario implementar una capaz de atender a un amplio espectro poblacional de grupos familiares deficitarios... que carecen de recursos suficientes para acceder a otras categorías y planes de vivienda en vigencia, y con la finalidad de cumplimentar los preceptos básicos de la justicia social” (Fragmento de Resolución Reglamentaria del año 1988).

El problema del déficit habitacional se encuentra claramente enmarcado en las problemáticas que caracterizaron a San Luis en la década

del 80', época de surgimiento del barrio. En esos años se producen en San Luis importantes cambios a nivel socioeconómico como resultado del proceso de radicación de empresas que se instalaron bajo el Régimen de Promoción Industrial (1982), lo cual modificó el perfil de la provincia basado en el sector agrícola ganadero y el empleo público (Trocello, 2008). Desde el punto de vista migratorio San Luis fue históricamente una provincia expulsiva, sin embargo a partir del restablecimiento de la democracia se incentivó el crecimiento poblacional, que en la década del 90 llegó a un 30%.

De este modo, en ese tiempo se produjo un aumento notable de la población y de la densidad, sobre todo en San Luis capital, uno de los dos principales centros urbanos y de actividad industrial. Gran parte, de esta población estuvo conformada por inmigrantes de provincias vecinas y países limítrofes atraídas por las ofertas de trabajo.

El Plan Lote Eva Perón surge con el propósito primordial de dar respuesta a este "problema" del aumento poblacional generado por la promoción industrial. Lo característico y novedoso para aquel momento fue el sistema de construcción utilizado: *autogestionario*, así lo planteaba su resolución reglamentaria: "Que es necesario revalorizar el rol de los futuros adjudicatarios, promoviendo la participación, a través de distintas formas de la organización comunitaria, para alcanzar las condiciones mínimas para el acceso a una vivienda digna" (Fragmento de Resolución Reglamentaria N° 007, 1988).

En este proceso de autogestión y autoconstrucción cada propietario de un lote vendido por el gobierno, a un mínimo costo, construyó su casa con esfuerzo propio, contando con asesoramiento técnico y acompañamiento de promoción social de parte del Estado, a partir de un equipo técnico de la Secretaría de Viviendas de la provincia. La asistente social de aquel equipo planteaba en una de las entrevistas que en un primer momento se había pensado en que el sistema para construir fuera de "Ayuda mutua", implicaba que todos los vecinos construyeran de modo colectivo las viviendas de cada familia, finalizada una pasaban a la siguiente y así. Este sistema no funcionó y se optó por el de Autoconstrucción, es decir, cada familia se construyó su propia casa.

En la **Foto N° 1** se puede ver a los vecinos haciendo bloques para construir sus casas, los fabricaban y vendían a un precio más accesible. En la **Foto N° 2** se puede observar los comienzos de replanteos y demarcación de los terrenos.

Para edificar las casas el gobierno les facilitaba a los vecinos préstamos que eran acumulativos para construir. Es decir, en un principio le prestaban

\$400 para hacer los cimientos, finalizados los cimientos y previa supervisión y control, le prestaban \$400 más para levantar las paredes, y así hasta construir el núcleo básico de las viviendas, comedor-cocina, pieza y baño. Estas viviendas recibían el nombre de casas semillas, debido a que se les exigía instalaciones mínimas a las que después cada vecino en función de sus posibilidades podría seguir construyendo a su manera.

Se construyó una primera casa como modelo, a partir de la cual los vecinos debían observar y edificar sus casas respetando las instalaciones mínimas requeridas. Finalizada la construcción esas instalaciones pasaron a ser el *Centro de Salud del barrio*, ubicada sobre la calle principal, Zoilo Concha (**Foto N° 3**).

En la entrada del B°, desde los inicios, se encuentra ubicado el Hospital de Salud Mental de la ciudad de San Luis. En noviembre del año 1993, el Dr. Jorge Pellegrini es nombrado director del hospital psiquiátrico. Con su asunción se comienza a gestar un cambio radical en la política de funcionamiento del mismo, que repercutió inevitablemente en el barrio.

El objetivo era pasar de una institucional manicomial tradicional a un moderno Hospital Escuela de Salud Mental, lo que suponía un arduo proceso de concientización social, debates públicos, trabajo familiar, programa de externaciones, creación de hogares sustitutos para pacientes que no pudieran ser reinsertados socialmente en su sistema familiar, trabajo en red con otras instituciones, nuevas modalidades de prácticas asistenciales y capacitación de todo el personal, acorde a los nuevos objetivos institucionales, el objetivo último era poner el Hospital Público al servicio de las necesidades de la comunidad, pasar de ser un hospital de puertas cerradas a un hospital de puertas abiertas (www.mnypcapital.com.ar) (9).

En 1997 el entonces Director del Hospital, Jorge Pellegrini, previa aceptación del gobierno de la provincia da la orden de “trasladar el Centro de Salud del Barrio a las instalaciones del Hospital de Salud Mental, con el propósito de cambiar la relación entre el barrio y el hospital, de producir un ‘acercamiento’”, acorde a su nueva política. (Fragmento de entrevista a la agente sanitario del Centro de Salud del Eva Perón de ese momento).

Desde un primer momento los vecinos se oponían a aquella idea; hicieron reuniones coordinadas por la asistente social quien actuaba como mediadora entre la postura de los vecinos y la del gobierno. A pesar de que los pobladores del barrio seguían oponiéndose a este hecho el centro de salud fue trasladado. Desde la perspectiva de la asistente social, y para la mayoría de los vecinos aquello significó “una gran pérdida para el barrio”, ya que se tenía un centro de salud propio y se perdió. Hasta la actualidad el centro de salud sigue funcionando dentro del Hospital escuela de salud

mental, en instalaciones que el hospital le cede o presta para dicho fin, es decir, el barrio no cuenta con instalaciones propias para que funcione el Centro de salud.

Posteriormente en las instalaciones en que estuvo el centro de salud comenzó a funcionar un centro de Día: “Caritas de Caramelo”. Por medio del PROAME, (Programa Nacional de Atención a Adolescentes y Niños en riesgo) en el año 2002 la nación otorgó un financiamiento por \$154.735 para la ejecución del centro. El objetivo era no sólo brindar asistencia alimentaria, sino remodelar y equipar las instalaciones para desarrollar otras actividades que permitieran: abordaje asistencial (complementación alimentaria y apoyo pedagógico, asistencia legal y psicológica ante casos de violencia familiar), abordaje preventivo (actividades en coordinación con Centro de salud del barrio, controles de nutrición, prevención de adicciones, prácticas de deportes en coordinación con una Escuela de Fútbol del barrio) y abordaje promocional (organización de actividades comunitarias como limpieza de espacios públicos, campamentos recreativos, promoción de derechos del niños). El proyecto fue administrado y gestionado por la Asociación “Mujer y Familia” y tuvo una duración de tres años.

En la actualidad en dicho espacio funciona un comedor popular, subsidiado por fondos nacionales y donaciones de vecinos; diariamente provee el almuerzo a 60-70 chicos del barrio. El funcionamiento del mismo sigue estando a cargo de la misma asociación y la misma persona continúa encargada de proveer a las mujeres los elementos para que a diario preparen la comida, además de asumir funciones administrativas.

Con respecto a la Escuela del barrio la construcción de la misma también fue gestionada y administrada por los vecinos, a través de una comisión vecinal. En aquél momento, principios de la década de los 90`, existía un plan de gobierno del Área de Arquitectura para construir escuelas a través de la gestión de comisiones de fomento o vecinales. En la **Foto Nº 4** se puede ver la imagen de la escuela finalizada.

“Esto era muy beneficioso tanto para el gobierno como para el barrio, debido a que al estar administrada la obra por los vecinos los costos se abarataban mucho” (Fragmento de la entrevista a la asistente social).

Otras de las instituciones construidas en los primeros años del barrio fue, un *Centro comunitario*. En el año 1993 el gobierno de la provincia construye el salón comunitario, administrado desde un primer momento por una comisión de vecinos del barrio. En la foto que se ve a continuación podemos ver el Salón finalizado (**Foto Nº5**).

En un principio en él se realizaban actividades deportivas (Escuela de Fútbol), y los fines de semana eran utilizados para fiestas. Luego desde el

año 1998 hasta el 2002 funcionó un comedor, al que concurrían promedio 100 vecinos por sábado, llegando a 180 personas en época de crisis, en el año 2001. Después de cuatro años de funcionamiento, a principios del 2003, cuando asume como gobernador de la provincia Alberto Rodríguez Saa, retira el subsidio que desde gobierno se les daba a los comedores y crea el Plan de Inclusión Social de cuyos beneficios se derivaba una nueva cultura que establecía: “todos los niños deben comer en sus casas con sus familias” (www.sanluis.gov.ar. Gestión: Política de estado “Estado social con economía abierta”) como consecuencia de esta política varios comedores se vieron afectados y debieron cerrar sus puertas, el del Eva Perón fue uno de ellos.

Desde ese momento el espacio del salón comunitario es ocupado en las mañanas por mujeres que trabajan en el plan de inclusión social (10), que por distintos problemas de salud no pueden realizar trabajos de fuerza o en la tierra, y entonces participan de talleres de costura; por las tardes se brindan clases particulares de folklore y de gimnasia, y además la Sec. Desarrollo Humano, Social y Económico de la Municipalidad de San Luis realiza actividades gratuitas para Adultos Mayores y Talleres de huerta y conservas. Los fines de semana el centro es alquilado para la realización de fiestas, cumpleaños, bailes, a los que acuden mayormente vecinos de los últimos anexos. Esta situación suele generar algunos conflictos entre los vecinos del anexo 1 donde se encuentra el salón y los de los demás anexos que acuden a las fiestas.

En el contexto macro social y político de la ciudad de San Luis la creación y el proceso de crecimiento del Bº Eva Perón nos remiten a la descripción y análisis de las políticas públicas implementadas entonces y en la actualidad.

Con el Plan Lote Eva Perón (desde el año 1988) se construyeron aproximadamente 600 viviendas. Luego en el año 1993 se planifica y construye el anexo I; estas dos partes forman la primera parte del barrio, “la más linda” a la vista, como dicen los vecinos. En el año 2000, según datos recabados en un relevamiento socio-ambiental para la ejecución del centro de día Caritas de Caramelo el barrio contaba con: plan lote Eva perón y anexo I, anexo II y el anexo III. Al describir las condiciones socioeconómicas en la que vivían los vecinos, uno de los aspectos más relevantes que planteaba dicho relevamiento eran las diferencias socioeconómicas y de calidad de vida que se podían advertir entre los vecinos de los distintos anexos: uno, dos y tres. Existía una clara correlación entre la edificación de las viviendas y la situación socio-económica de las familias.

Actualmente el barrio cuenta con 5 anexos en total, y según estimaciones del personal de salud del centro del barrio, se calcula que en el B° Eva Perón viven aproximadamente entre 16.000 y 19.000 habitantes. Cuando nosotros realizamos nuestro primer trabajo en el barrio en los años 2007-2008 el B° Eva Perón tenía entonces 4 anexos, y cuando volvimos en el año 2009 se había conformado uno más, anexo 5. El anexo 5 día tras día sigue creciendo en condiciones muy precarias creando una situación de vulnerabilidad y marginación para los habitantes de esa parte del barrio. Los vecinos viven en ranchos contruidos de tarimas de madera, chapa o cartón, y techos de carpa o bolsa. Las instalaciones de luz y agua fueron realizadas de manera “clandestina” por los mismos vecinos, y no todos tienen acceso a ello.

Esto datos nos indican la imperiosa necesidad de profundizar el análisis del escenario político de surgimiento del barrio en la ciudad de San Luis y las políticas actuales, que nos permitan explicar de un modo más claro las diferencias tan marcadas entre la primera parte del barrio y las que siguieron, y la situación de marginalidad que viven la mayor parte de los vecinos de los últimos anexos.

SEGUNDA PARTE

Análisis comparativo de los testimonios orales de diferentes vecinos del barrio

A continuación se desarrollará la descripción y análisis de las categorías emergentes obtenidas de los relatos de las entrevistas realizadas, para luego poder alcanzar conclusiones preliminares que nos permitan entender más en profundidad el contexto socio-cultural económico y político actual del barrio.

• Contexto de surgimiento del barrio y su situación actual

La época en que surgió el barrio fue un período muy particular para la ciudad de San Luis en general, ya que debido a las políticas de promoción industrial la población de la ciudad aumentó notablemente. El barrio Eva Perón implicó una solución alternativa al déficit habitacional de entonces, en donde el estado “interventor” cedió terrenos fiscales para que familias numerosas y de bajos recursos pudieran acceder a comprar un terreno y construirse su casa, facilitándoles préstamos y créditos accesibles. Esto hizo que el barrio desde sus inicios creciera en forma progresiva.

De esta manera, la primera parte del barrio surgió como consecuencia del trabajo en conjunto entre el gobierno (Secretaría de Viviendas de la provincia, equipo de trabajo) y los vecinos del barrio; el proceso fue planificado, organizado y controlado. El interés político de quien en ese momento era el gobernador de la provincia, Adolfo Rodríguez Saá, proporcionaba el apoyo económico y político necesario para que el barrio se llevara a cabo de manera “controlada y eficaz”.

Los cambios administrativos y políticos a nivel de gobierno hizo que desde los años 1993 y 1994, el barrio siguiera creciendo pero ya sin el control e intervención por parte del estado, por lo tanto los anexos que siguieron a la primera parte, sobre todo los anexos 3, 4 y 5 se formaron sin planeamiento urbano y sin asesoramiento técnico. Los vecinos accedían a los lotes y se autoconstruían la casa, igual que en la primera parte, pero a través del autovalimiento y autofinanciación. Si se observa las condiciones materiales y sociales de los distintos anexos esta política diferenciada en los distintos momentos del barrio se vislumbra claramente en la condición y situación en que viven los vecinos de los distintos anexos.

En la actualidad la primera parte del barrio (anexo 1) ha progresado mucho en relación a los servicios con que contaba en un principio. En los comienzos no había instalaciones de luz y agua; ahora cuenta con luz, agua, gas natural, asfalto, alumbrado público. Por su parte el anexo II es heterogéneo, la parte del mismo más próxima al anexo I posee las mismas condiciones que éste, pero a medida que geográficamente nos alejamos de esta primera parte las condiciones van cambiando. En los anexos 3, 4 y 5 la mayoría de los vecinos viven en situación de vulnerabilidad social al poseer algunas de sus necesidades básicas insatisfechas (NBI), en relación a vivienda, agua, luz, baños, lo que se traduce en malas condiciones de salud e higiene; existen asimismo casos extremos de familias excluidas que no cuentan con ningún tipo de servicio y/o cobertura.

El anexo 5 es el que posee una situación más crítica, los vecinos del resto del barrio lo denominan “villa, asentamiento”... y no lo consideran como parte del Eva Perón. La mayoría de las casas son “tipo rancho”, con techo de carpa o nylon, y paredes de tarimas de madera o chapa; poseen un solo ambiente pequeño, en el que conviven promedio de 7 personas. Actualmente este anexo sigue creciendo; se produjeron y se producen a diario numerosas “usurpaciones” de terreno, entre los mismos vecinos movidos por su imperiosa necesidad. El gobierno no asiste, no controla, no interviene, la ley que predomina es la “la ley de la selva...” “la ley del más fuerte”, “el que se impone es el que domina con la fuerza y la agresión” (Fragmento de entrevistas a vecinos del anexo 4).

Las diferencias en las condiciones materiales de existencia entre los vecinos de los distintos anexos los lleva a una necesidad clara de diferenciarse entre sí; de este modo al preguntarle a diferentes vecinos de los distintos anexos ¿de donde son?, ¿en qué barrio viven?... no utilizan la denominación Bº Eva Perón de modo genérico, sino que dicen “yo soy del anexo 3”... “yo vivo en el anexo 4”... como expresión de una configuración fragmentada del barrio.

• Imágenes, significados, valores y creencias construidas en relación al surgimiento del barrio

Con respecto a la significación otorgada al modo de construcción originaria del barrio, sistema de autoconstrucción y autogestión, es sentido por los vecinos como algo muy positivo, ya que si bien implicó sacrificio y lucha, tuvo sus frutos debido al trabajo realizado en conjunto entre el gobierno y la comunidad. Esto posibilitó que el modo de vida y la relación entre los vecinos (categoría 3) en aquella época sean recordadas como “muy familiar”, había un intercambio permanente entre los vecinos, lo que a su vez facilitaba la realización de numerosas actividades sociales compartidas (realización de festejos por el día del niño, día de la madre, navidad, etc.).

El trabajo social comunitario que implicó el surgimiento del barrio hizo que el sentido de comunidad y barrio se hallan vistos fortalecidos en el proceso de surgimiento del mismo. A su vez la autoconstrucción y autogestión de las viviendas significó además un modo de educar en valores y derechos, como personas y como ciudadanos. Las ideas fuerza principales transmitidas por el equipo de técnicos que trabajaron con los primeros vecinos en el proceso de surgimiento del barrio fueron: “podemos estar mejor... merecemos estar mejor”, es decir el cambio es posible; “el esfuerzo propio hace que la gente sienta las cosas de otra manera”.

Con el paso de los años el “trabajo comunitario implicó el surgimiento del barrio donde la comunidad era la principal protagonista” (Fragmento entrevista a la asistente social) mostró algunas fisuras debido a algunos aspectos de particular importancia.

Por un lado se produjo un menosprecio y desvalorización por parte de la comunidad del trabajo realizado, y una sobrevalorización del rol desempeñado por la asistente social jefa a cargo del equipo técnico de la Secretaría de Vivienda. De modo que cuando ella dejó de trabajar en aquella Secretaría muchas cosas se perdieron y nada volvió a ser igual: ... “acá la estrella fue Graciela, cuando ella se fue las cosas cambiaron” (Fragmento de entrevista de vecino del anexo I) Y por otro lado se intro-

dujo una dificultad en la realización de proyectos, en la medida en que los hacían depender de una persona, y se basaban en relaciones verticalistas de poder.

De modo inevitable estos aspectos influyeron sobre el sentido de comunidad construido en un primer momento; en la actualidad los vecinos sienten que en sus relaciones predomina el “sálvese quien pueda”, lo individual por sobre los colectivo, lo compartido.

• **Modo de vida y la relación entre los vecinos... en los inicios y en la actualidad.**

En los comienzos del barrio los vecinos relataban que el modo o estilo de vida estaba caracterizado por la unión, la comunicación fluida entre todos, el intercambio, la realización de actividades sociales compartidas, en el decir de los pobladores “un modo de vida más familiar”. Llegar a vivir al Eva Perón en aquel entonces implicaba ... “venir a vivir una experiencia totalmente distinta, era como un enfrentamiento, un desafío”, que implicaba por un lado rol activo por parte de los vecinos: “teníamos que empezar a experimentar como quien dice la experiencia de construirse la casa... por que por ahí quizás uno esté acostumbrado a que te dicen un barrio, y uno va se anota y te dan la casa... ya todo hecho... bueno acá empezamos a buscar albañiles para empezar, por que acá no había agua, no había luz, desde cero arrancamos” (Vecino anexo I). En relación al resto de la ciudad los vecinos sentían que el Bº Eva Perón se encontraba aislado alejado geográficamente, ahora por el contrario (vecinos del primer anexo) sienten que se encuentran integrados geográficamente.

Con respecto al modo de vida y a la relación entre los vecinos, actualmente, hay un sentimiento compartido entre los primeros pobladores que con el paso del tiempo perdieron muchas cosas, por ejemplo la realización de actividades sociales compartidas, como los festejos para el día del niño, el día de la madre. Referentes del barrio de aquel entonces atribuyen estos cambios al crecimiento del barrio y a la falta de colaboración “de la gente”: “cuando pasa el tiempo yo digo, vale la pena todo lo que hice, me siento y me pongo a pensar, vale la pena... por que tanta lucha” (Fragmento entrevista vecino anexo I, Presidente primera comisión vecinal)... “es como que uno se cansa, cansada de luchar sin el apoyo y la ayuda de la gente” (Fragmento entrevista encargada del comedor Caritas de Caramelo).

Por último referirnos a la *imagen del barrio construida* producto, resultado y productora a la vez de todas estas creencias, imágenes, prejuicios y valoraciones acerca del barrio, de sus orígenes, sus modos de vida, etc. Si bien este punto se encontraba incluido en la segunda categoría

emergente, dada su complejidad y heterogeneidad nos dimos cuenta de la necesidad de profundizar el análisis de la misma, junto a las nociones de comunidad y sentido de comunidad.

Para los vecinos de la primera parte del barrio... “la imagen que el resto de la sociedad tiene de aquí del barrio no es buena... pero los cambios que se hicieron en el hospital de salud mental, el parque de la libertad, las luces de colores, la fuente... fueron muy positivos, por que dan otra vista al lugar, lo hacen más accesible... ha cambiado...”. “Desde el anexo 3 para allá no es el mismo barrio... hay mucho asentamiento de carpa, lata, que no dan buena vista al barrio”... Por otro lado vecinos del anexo 3 poseen una imagen negativa, estigmatizada del barrio; persiste la idea de que “antes era más tranquilo”, ahora existe una alta migración de vecinos de otros barrios de la ciudad (Tibiletti, 1 de Mayo, etc.) que ante la falta de un lugar donde vivir, como último recurso recurren al Eva Perón, y con lo que tienen se construyen un refugio, un lugar donde vivir.

Lugar ocultado, denegado, invisibilizado, donde la vulnerabilidad, la marginalidad y la exclusión se sienten con sólo recorrer sus calles y ver como la “pobreza” restringe día a día la posibilidad de “elegir”, de planificar el futuro, de miles de familias que luchan por “sobrevivir” cotidianamente.

CONCLUSIONES

El surgimiento del B° Eva Perón en la ciudad de San Luis, hacen ya veintitrés años, podría ser un ejemplo de democracia y de participación ciudadana, ya que l@s vecino/a/s mantuvieron un rol activo y protagónico a través de la experiencia de construir sus viviendas mediante un sistema de autoconstrucción y autogestión que les permitió vivenciar *un proceso de fortalecimiento*.

Sin embargo si tomamos en cuenta que el sistema de *Ayuda mutua o proceso de construcción colectivo* fracasó, es decir, no pudo lograrse que entre todos los vecinos se construyeran cada una de las viviendas, podemos decir que uno de los aspectos principales para que se desarrolle un verdadero proceso de fortalecimiento no se pudo lograr.

El fortalecimiento hace hincapié en el aspecto colectivo, en el carácter liberador, en el control y poder centrados en la comunidad y en sus miembros organizados, y sobre todo, en el carácter que éstos tienen de actores sociales constructores de su realidad y de los cambios que en ella ocurren. Los agentes externos, como en este caso el equipo de trabajo de la Secretaría de vivienda (arquitecto, supervisores de obra, asistente social), funcionan como facilitadores o catalizadores de un proceso que ocurre

en la comunidad. La autogestión incluye la autoeficiencia en la organización comunitaria, y en la medida que las acciones comunitarias producen efectos deseados o contribuyen a la solución de problemas comunitarios, fomenta la confianza en sí mismos de los miembros de la comunidad y el sentimiento de seguridad como ciudadanos (Montero, 2003).

En este caso la autogestión permitió fomentar la confianza y seguridad en cada una de las familias, de modo aislado, pero no como proceso colectivo, comunitario. Algunos sucesos que fueron ocurriendo en aquéllos primeros años del barrio nos hacen dudar sobre la autenticidad de esta participación y nos pone ante políticas manipulativas por parte de un gobierno populista.

Nos preguntamos: ¿qué influencia tenían los vecinos sobre las decisiones que se iban tomando con respecto a la organización y planificación del barrio? ... ¿El control y poder del proceso estuvo centrado en la comunidad?

Algunas circunstancias acaecidas en distintos momentos de la historia del barrio nos ayudaran a dar respuesta a estas preguntas. Por ejemplo al momento de decidir el nombre de una de las calles principales del barrio desde el Concejo Deliberante de la ciudad eligieron el nombre “Zoilo Concha”, a los vecinos no les gustaba, pero sus protestas no fueron escuchadas.

Otro ejemplo lo constituye el traslado del Centro de Salud del Barrio a las instalaciones del Hospital de Salud Mental (1997), situación a la que los vecinos tampoco estuvieron de acuerdo pero que se realizó de todos modos.

Por otra parte los agentes externos (equipo técnico de la Secretaría de Viviendas, liderado por la asistente social) lejos de actuar como facilitadores y promotores del proceso, tuvieron un rol protagónico y decisorio. En el fondo las relaciones de poder construidas siguieron una dirección verticalista, a través de la cual se controla, define y se toman decisiones, dejando poco espacio para la participación de los demás integrantes de la comunidad.

De este modo, si entendemos la participación comunitaria como un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales (Montero, 2003), no es el proceso que se desarrollo en este barrio.

Participar es tomar parte, tener parte, ser parte, la participación comunitaria es entonces hacer, poseer, transformar y ser en un movimiento

que va de lo colectivo a lo individual y viceversa. Las circunstancias en las cuales se está participando implican decisiones, acciones, derechos, deberes y logros, no es lo mismo participar que colaborar, el participar implica un trabajo colectivo con otros (Sanchez en Montero, 2003).

Actualmente en este populoso barrio de la ciudad, con un alto porcentaje de personas viviendo en condiciones por debajo de la línea de pobreza y recientemente algunas en la indigencia, ya que numerosas familias a diario no cuentan con los recursos mínimos para “sobrevivir”, las políticas de la municipalidad de la ciudad en el barrio en los últimos dos años han apuntado a:

- la realización de parques y plazas, Parque de la Libertad, Hospital de Salud Mental-Anexo 1, Plaza de juegos Anexo 1;
- asfaltado de calles (11).

Todas estas obras tienen una característica en común, se encuentran en la primera parte del barrio, la más ordenada y visible para el resto de la ciudad. Las reacciones ante estas políticas al interior del barrio son heterogéneas, varían en función de la posición, prioridades e intereses dentro del campo social. Así mientras para algunos son sumamente beneficiosas y positivas por que vuelven al barrio más accesible para el afuera, para otros estas políticas son una burla ante las necesidades que atraviesan en sus vidas cotidianas.

Como dice Trocello (2008) el discurso del poder en San Luis impone una representación imaginaria de “una provincia próspera, eficiente, competitiva, y democrática. Se realizan ofertas de participación ciudadana, y se utilizan las redes clientelares (punteros políticos de los barrios) para generar la ficción de la construcción de políticas públicas participativas. De este modo se genera en los ciudadanos ‘una ficción de participación’ y de democracia ciudadana”. En vistas de los hechos ocurridos la modalidad con que surgió y se desarrolló en sus inicios el B° Eva Perón constituyó mas bien una “ficción de participación”.

Desde una mirada política, la participación activa de los vecinos y la organización comunitaria que implicó el surgimiento del barrio, fue usada por el estado para paliar el déficit habitacional de la época... respondiendo a la demanda de vivienda, con un modo alternativo que en última instancia le permitía reducir el gasto público en la política de vivienda. Actualmente el barrio esconde tras el Anexo 1, el San Luis que se niega desde el poder, el que no existe ya que es parte de la ciudad que alberga una gran población de pobres en lo material, lo simbólico y lo cultural.

NOTAS

1. Cabe aclarar que la primera parte del mismo fue expuesto en el marco de las “Segundas Jornadas de Historia de la ciudad de San Luis: “La Ciudad en los últimos doscientos años” Y el Primer Encuentro Provincial. Tiempo, Espacio y Realidad Social Sanluisense: “Aportes Históricos, Geográficos y Sociales para el Estudio de San Luis”. FCH-UNSL. Octubre 2010.
2. La técnica de *recuperación crítica* permite a la comunidad desarrollar un sentido de continuidad que fortalece sus objetivos y logros proyectándolos contra un pasado que da significado al presente, contextualizándolo y permitiendo su proyección hacia el futuro.
3. Para una fundamentación teórico práctica actualizada del método IAP puede consultarse Balcazar (2003).
4. Se toma como año de fundación del barrio el año que consta en la resolución de creación de la Secretaría de Vivienda de la Provincia de San Luis, dato oficial.
5. En la actualidad el B° Eva Perón consta de 5 anexos o divisiones que fueron formándose de modo paulatino; en los inicios del barrio estaba solamente el anexo I.
6. La Lic. Graciela Gatica aportó un material muy rico de aquéllos primeros años de constitución del Barrio y contribuyó con sus relatos a la reconstrucción de la historia.
7. Extraído del proyecto “Centro de Día Caritas de Caramelo. Barrio Plan Lote Eva Perón”, realizado en los años 2000-2001. Material facilitado por una asistente social (informante clave).
8. Material facilitado por la Secretaría de Viviendas de la Provincia.
9. Analizar cómo se llevaron a cabo estas ideas en la realidad y en el impacto que este cambio de política tuvo no sólo para el barrio Eva Perón sino para la ciudad de San Luis en general es un tema para analizar en profundidad en otra oportunidad.
10. Plan Social “Trabajo por San Luis”, creado en el año 2003 por el Gobernador Alberto Rodríguez Saa.
11. En un primer momento, año 2010 principios del 2011, se terminó de asfaltar el anexo I; este año desde el mes de junio se comenzó a asfaltar calles de los anexos 3, 4 y 5.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avila, M. (2008). *El embarazo adolescente en mujeres de sectores urbano-populares de la ciudad de San Luis*. San Luis: Tesis de Licenciatura-FCH. UNSL.

Balcazar, F. (2003) Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, año IV, N° I/II (7/8). San Luis: Universidad Nacional de San Luis.

Frizzo, R. K. (2008). Diarios de Campo. . En E. Saforcada y J. C. Castellá Sarriera, *Enfoques Conceptuales y Técnicos en Psicología Comunitaria*. (págs. 165-167). Buenos Aires: Paidós. Tramas Sociales.

Levin, F. (2011). *Violencia, Trauma y el fenómeno de la memoria*. Curso caicyt-Conicet , 1-13.

Montero, M (2003) *Teoría y Práctica de la Psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires. Paidós. Tramas Sociales.

Pellegrini, J. (s.f.). www.mnypcapital.com.ar. Recuperado el 7 de Mayo de Mayo. de 2011. , de Movimiento Nacional y Popular. San Luis, Capital.

Rocha, K., Boeckel Goncalves, M. y Calesso Moreira, M. (2008). La entrevista y la visita domiciliaria en la práctica del psicólogo comunitario. En E. Saforcada y J. C. Castellá Sarriera, *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria*. (págs. 193-195). Buenos Aires: Paidós. Tramas Sociales. .

Trocello, G. (2008). El análisis socio histórico en San Luis. En G. Trocello, *La Manufactura de Ciudadanos siervos. Cultura política y regímenes neopatrimonialistas*. (págs. 261-276). San Luis: Nueva Editorial Universitaria. UNSL.

Valles, M. (1996). La investigación documental: técnicas de lectura y documentación. En M. Valles, *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodologica y Práctica Profesional* (págs. 109-139). Buenos Aires: Proyecto Editorial. Síntesis Sociológica.

ANEXO

Foto N° 1:



Foto N°2:



Foto N°3:



Foto N°4:



Foto N°5:



Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIV - Número I (27/2013) 83/93 pp.

Autoestima e Imagen Corporal. Estrategias de intervención psicológica para mejorar el bienestar psicológico en pre- adolescentes en una escuela de la ciudad de San Luis, Argentina

**Self Esteem and Body Image: Intervention Strategies Aimed
at Improving Psychological Well-being in Pre-adolescents
from a School in the City of San Luis**

Paola Gimenez

Universidad Nacional de San Luis
paolagimenezsl@hotmail.com

María Susana Correché

Universidad Nacional de San Luis
mscor@unsl.edu.ar

María Fernanda Rivarola

Universidad Nacional de San Luis
friva@unsl.edu.ar

(Recibido: 21/11/11 – Aceptado: 07/03/14)

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo conocer la valoración de la imagen corporal y los sucesos de la vida cotidiana que disminuyen o aumentan la autoestima en niños de una escuela pública de la Provincia de San Luis, Argentina. Se utilizó la técnica pedagógica de taller donde se aplicaron estrategias psicológicas para su evaluación y promoción. La muestra quedo conformada por 24 alumnos, de ambos sexos, cuyas edades estaban comprendidas entre los 11 y 13 años. El tipo de estudio fue

cuasi-experimental de un solo grupo. Para el análisis de los resultados se optó por un diseño descriptivo-comparativo. Los resultados indicaron que los cambios favorables producidos en la autovaloración de la imagen corporal, principalmente en las niñas en la post-intervención ponen de manifiesto que las herramientas psicológicas aplicadas: “El juego de la Autoestima”, “Reflexionamos sobre el juego de la Autoestima”, “Aceptación de la Figura Corporal” y “Ejercicio de aceptación de la figura corporal: reflexiones finales” son adecuadamente asimiladas por los niños y son de utilidad ante las problemáticas que atraviesan por la edad. Esta investigación se enmarca en el proyecto PROIPRO 4-0010 de la Universidad Nacional de San Luis.

Abstract

This study attempts to know how body image and daily life events, intended to diminish or increase self-esteem in children who attend a public school in the Province of San Luis (Argentina) are assessed. A workshop, in which psychological strategies were used for its assessment and promotion, was implemented as a pedagogic technique. The sample was made up of 24 pupils of both genders, aged 11-13. A quasi-experimental study was performed in just one group. For the analysis of the results, a descriptive - comparative design was selected. Results indicated that the positive changes produced in the body image self-assessment mainly in girls in the post-intervention reveal that the psychological applied tools (“The self-esteem game”, “We reflect on the self-esteem game”, “Body image acceptance” and “the body image acceptance exercise: final reflections”) are adequately accepted by the children and are useful for the problems they face at a certain age. This investigation is framed within the PROIPRO 4-0010 project, San Luis National University.

Palabras clave

adolescencia - autoestima - imagen corporal - técnicas psicológicas - valoración

Key words

adolescence - self-esteem - body image - psychological techniques - assessment

INTRODUCCIÓN

Durante la primera etapa de la adolescencia, el cuerpo experimenta cambios hormonales que repercuten en el aspecto físico. El contacto más fluido que establece con su grupo de coetáneos, quienes se vuelven de suma relevancia

en esta etapa, es un nuevo espacio en que el adolescente debe adaptarse y en el que se le presentan nuevos desafíos en relación a la imagen corporal que comienza a presentar un nuevo aspecto, esto sumado a su deseo natural de ser aceptados hacen que les resulte tentador compararse con los otros. Por ello es que resulta necesario brindar a los adolescentes la información necesaria sobre las diferencias personales, la influencia genética y la importancia del medio externo, para que puedan atravesar este ciclo vital lo más saludablemente posible, ya que por lo general, en esta etapa predomina la disconformidad con el desarrollo del cuerpo. La aceptación y adaptación a estos cambios de la autoimagen repercute de manera directa en la autoestima personal.

FUNDAMENTACIÓN

La pubertad es considerada como el límite inferior de la adolescencia. Si bien estos dos términos, pubertad y adolescencia, están íntimamente relacionados, es posible hacer una somera distinción.

La pubertad, término que proviene del latín *“pubertas”* que significa edad viril, se distingue por una serie de cambios físicos en el organismo humano, cuyo producto final es, básicamente, la completa maduración de los órganos sexuales y con ello la plena capacidad para reproducirse y relacionarse sexualmente (Carretero, 1997). Su aparición puede determinarse con relativa exactitud a los diez u once años, cuando comienzan a ser notables los cambios en el crecimiento del cuerpo en general, por los índices de la aparición del vello corporal, aumento de la estatura y masa corporal, por el crecimiento muscular y óseo para ambos sexos, el desarrollo de los pechos y la aparición de la menarca en las chicas y la capacidad de eyaculación en los varones junto con el agravamiento de la voz.

En lo que se refiere a las diferencias sexuales, es preciso destacar que el llamado “estirón” comienza uno o dos años antes en las chicas que en los chicos, si bien en las primeras el crecimiento rápido se detendrá antes (catorce o quince años), en ellos continuará hasta los dieciséis o diecisiete años (Chumlea, 1982).

Carretero (1997) advierte de la importancia de no olvidar que estas edades son aproximadas, ya que existe una amplia variabilidad individual que puede producir diferencias de incluso uno o dos años, en cuanto al comienzo del “estirón”.

La adolescencia, por su parte, es la etapa del desarrollo del ser humano que sigue a la pubertad y en la que se producen toda una serie de cambios físicos, psíquicos y sociales.

La iniciación de todo este conjunto de cambios físicos no depende exclusivamente de la edad cronológica, ya que la variabilidad interindividual es lo suficientemente amplia hasta entre sujetos del mismo medio y condición social. Es innegable la determinación genética que produce esta variabilidad, pero es necesario no desestimar determinadas condiciones ambientales como las condiciones de vida, especialmente en el ámbito de la salud, el ejercicio físico y la alimentación, que también ejercen una notable influencia (Carretero, 1997).

Todas estas transformaciones pueden suponer para el joven una necesidad imperiosa de aceptar y asimilar su nueva imagen corporal.

Habitualmente el adolescente se siente incómodo por alguna característica física que considera desproporcionada o no adecuada a lo que establece la sociedad. Esto lo lleva a comparaciones con otros de su misma edad y a sentimientos de vergüenza e inadaptación cuando comprueba que su desarrollo se encuentra por debajo del de sus compañeros (Hurlock, 1961).

Siegel (1982) ha resumido de la siguiente manera el impacto de estas transformaciones físicas en los adolescentes:

- a) Se produce un aumento de la toma de consciencia y del interés por los aspectos relacionados con el propio cuerpo, favorecidos, probablemente por el desarrollo cognitivo que tiene lugar en estas edades.
- b) La mayoría de los adolescentes, al comienzo de esta etapa, se encuentran más interesados por su apariencia física que por cualquier otro aspecto de sí mismos.
- c) Por regla general, las chicas muestran mayor insatisfacción por su aspecto físico que los chicos.
- d) Existe una clara relación entre atractivo físico y la aceptación social, y viceversa.

La imagen corporal consiste en las opiniones, creencias y sentimientos de una persona acerca de su propio cuerpo y de su aspecto físico. Está íntimamente relacionada con la autoestima, que es la capacidad de tener confianza y respeto por sí mismo. La autoestima comienza a construirse desde el momento del nacimiento, o antes, ya que las expectativas y los deseos de los padres hacia el niño o la niña recién nacidos, producen la seguridad de ser querido(a) o de ser rechazado(a). Por lo tanto, es en el núcleo familiar donde se adquieren las bases para construir una adecuada o inadecuada autoestima (Aguilar Gil, Botello Lonngi, Yee Aumak, 1998).

Los cambios corporales que se producen durante la pubertad y la adolescencia no son los únicos que repercuten sobre la autoestima de una persona. Existen otros factores (como las imágenes que difunden los medios de comunicación) que pueden repercutir sobre la imagen cor-

poral. La vida familiar también puede influir sobre la autoestima. Algunos padres pasan más tiempo criticando a sus hijos y el aspecto físico que tienen que elogiándolos. Esas críticas pueden reducir la capacidad de una persona para desarrollar una alta autoestima. Aunque la imagen corporal es solamente una parte de la auto-imagen de una persona, durante estas primeras etapas evolutivas de desarrollo, es fácil que la auto-imagen de los jóvenes se base en el aspecto de su cuerpo. Esto es debido a que durante esta etapa evolutiva el cuerpo está cambiando tanto que se convierte en el principal foco de atención de los adolescentes. La imagen corporal está ligada a su vez al género, que se refiere a las diferencias entre los hombres y las mujeres en cuanto a ideas, valores, modos de actuar, entre otros. Estas diferencias no tienen un origen biológico, sino que son construcciones sociales que determinan lo que significa ser hombre o mujer en la sociedad. Estas creencias van a repercutir en mayor o menor efecto en las expectativas y metas de los jóvenes. Durante estas etapas, la autoestima se debilita ya que el cuerpo cambia, lo que provoca que los adolescentes cuestionen su imagen corporal (Aguilar Gil, et. al., 1998).

Si se centran demasiado en lo que les disgusta de su aspecto físico, su autoestima no se desarrollará sanamente, al igual que la confianza en sí mismos. Tener una imagen corporal positiva significa sentirse bastante satisfecho del propio aspecto físico, valorando el propio cuerpo por sus capacidades y aceptando sus imperfecciones. Conocer los propios gustos, intereses, metas y poder alcanzar los objetivos personales puede ayudar a que se sientan capaces y fuertes. Una actitud positiva y un estilo de vida saludable (como hacer ejercicio y comer bien) son una combinación para desarrollar una alta autoestima en esta etapa (Aguilar Gil, et. al., 1998).

METODOLOGÍA

Objetivos

- Conocer la valoración de la imagen corporal y los sucesos de la vida cotidiana que dañan o aumentan la autoestima.
- Brindar herramientas psicológicas para promover un bienestar psicológico.

Muestra:

Estuvo conformada por 24 alumnos, de ambos sexos; 14 varones y 10 mujeres cuyas edades oscilaron entre 11 y 13 años (Media: 11,95), de sexto año del primario de la Escuela N° 432 Camino del Peregrino I,

ubicada en la zona norte de la Ciudad Capital de San Luis. Es de tipo accidental y no probabilística.

Instrumentos:

1- Escala de Autoconcepto de Piers- Harris (1984), adaptado por Casullo (1992). Para este taller se utilizó la subescala de Imagen Corporal (compuesta por 12 de los 80 ítems de la escala general) indaga actitudes hacia el propio cuerpo así como ciertas habilidades sociales.

2- Técnicas Psicológicas aplicadas:

Técnicas para la Autoestima:

a) “El juego de la Autoestima”: consiste en entregar a cada participante una hoja en blanco que representaría su autoestima y leer una lista de sucesos cotidianos que pueden dañarla, trozando la hoja según el daño que ese suceso cause a la autoestima personal. Posteriormente se hace al revés, juntando los trozos a medida que se lee una lista de sucesos que pueden hacer recuperar la autoestima.

b) “Reflexionamos sobre el juego de la Autoestima”: consiste en entregar una hoja de respuestas donde deben describir que suceso de los expuestos, recuperó o dañó su autoestima (Ruiz- Lázaro, 2004).

Técnicas para la Imagen Corporal:

a) “Aceptación de la Figura Corporal” (autovaloración): los participantes deben valorar de 1 a 10 el grado de aceptación de cada una de las partes de la propia figura corporal.

b) “Ejercicio de aceptación de la figura corporal: reflexiones finales”: lectura descriptiva y explicativa de las diferencias individuales del desarrollo, influencia genética, importancia de la alimentación y el ejercicio físico y aceptar el cuerpo en esa etapa de desarrollo (Morganett, 1995).

PROCEDIMIENTO

El trabajo se realizó en seis encuentros de 60 minutos, dentro de los horarios de clases en la institución educativa. En el primero se aplicó la Escala de Autoconcepto de Piers- Harris (1984), adaptado por Casullo (1992). En el segundo y tercer encuentro se aplicaron las técnicas psicológicas: “Aceptación de la Figura Corporal” (autovaloración), “Ejercicio de aceptación de la figura corporal: reflexiones finales”, “El juego de la Autoestima” y “Reflexionamos sobre el juego de la Autoestima”. En el cuarto encuentro se les administró nuevamente la Escala de Autoconcepto de Piers- Harris. En el quinto se realizó la integración entre las técnicas y la

devolución a los participantes acentuando las similitudes de respuestas. Finalizada la intervención, después de 30 días, se administró la escala de Autoconcepto correspondiente a la etapa de Seguimiento.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los valores de la Imagen Corporal para el grupo total, se encuadraron en los parámetros de normalidad (Tabla 1). Según el género, se presentaron diferencias en los puntajes, encontrándose una baja valoración para el grupo de las niñas y una valoración normal en los varones (Tabla 2).

La aplicación de las herramientas psicológicas demuestra que para la técnica "Aceptación de la figura corporal" la valoración individual mostró similitud entre ambos sexos. Las partes que podían constituir cierto problema como *peso, altura, pecho, espalda y abdomen* obtuvieron valores medios y altos. Las zonas corporales de menor valoración, que reunieron más sujetos fueron *nariz, ojos y orejas* por debajo de los 4 puntos.

En la técnica "El Juego de la Autoestima" los datos obtenidos muestran que lo que más daña la autoestima es: "Que mis padres me griten" (38%), "Que te pongan un sobrenombre" (20%), "Que mi amigo revele el secreto que le dije" (20%), "Que te pongan los cuernos" (11%) y "Que tu equipo de fútbol pierda" (11%). Las situaciones que más ayudan al grupo a recuperar su autoestima son: "Ganar un premio" (25%), "Recibir un te quiero o la disculpa de sus padres" (25%), "Ser respetado" (25%), "Que el equipo de fútbol gane" (16%), "Recibir una beca" (9%). La mayoría de los integrantes en la pregunta ¿Cómo podemos ayudar a los demás a recuperar su autoestima?, respondieron: escuchar, hablar, apoyar, entender y respetar a aquellas personas que necesiten colaboración ante una situación determinada.

En la post-intervención, la valoración de la imagen corporal para el grupo total se mantuvo dentro de los parámetros promedios (Tabla 1). La comparación de puntajes según el género reveló que el grupo de las niñas elevó positivamente su valoración y/o percepción tras la intervención. El grupo de los varones descendió sus puntajes pero dentro de los parámetros de normalidad (Tabla 2).

En el seguimiento, la valoración del grupo total descendió sus puntajes dentro de los valores promedios (Tabla 1). Las niñas mantuvieron valores medios. Los varones descendieron a un nivel bajo de percepción (Tabla 2).

Posteriormente se procedió al análisis de la diferencia de los resultados de las medias obtenidas entre las etapas pre- post y seguimiento para el grupo total (Tabla 3).

Los resultados alcanzados, según el género, luego de la aplicación de las técnicas y finalizados los encuentros reflejan una diferencia positiva para el grupo de las niñas entre las etapas pre y post intervención (Tabla 4).

CONCLUSIONES

La valoración personal de la imagen corporal en muestra total se mantuvo dentro de los parámetros de normalidad durante la intervención. La comparación de puntajes según el género reveló que las niñas, en la pre- intervención, obtuvieron una baja valoración, coincidiendo este resultado con la postulación de Siegel (1982) de que las chicas muestran mayor insatisfacción por su aspecto físico que los chicos, lo cual puede deberse a que la mujer es altamente valorizada por el entorno social en base a su atractivo físico. Este hecho podría estar afectando la percepción de las niñas desde muy temprana edad y su intento por asemejarse a los modelos de cuerpos esbeltos imperantes en el imaginario social. En la post-intervención, alcanzaron el nivel promedio de puntuación para esta subescala. Esto indica que el taller de Aceptación de la Figura Corporal y las Reflexiones Finales, lograron los resultados deseados en este grupo, ya que elevaron su apreciación hacia el propio cuerpo y se mantuvo el resultado en el tiempo.

La evaluación de las técnicas de autoestima que se realizó mediante las devoluciones de los participantes, ponen de manifiesto que lo que más disminuye la autoestima de este grupo proviene de la calidad de los vínculos en el hogar, y luego las situaciones que se producen en el ámbito de los coetáneos. Esto revela que efectivamente las primeras construcciones de la autoestima provienen del núcleo familiar donde se adquieren las bases para construir una adecuada o inadecuada autoimagen. Era previsible la importancia que, tanto los padres como el grupo de pares, tienen en este momento de la constitución de la identidad.

Estos resultados indicaron que los cambios favorables producidos en la autovaloración de la imagen corporal, principalmente en las niñas luego de la intervención de la presente investigación, ponen de manifiesto que las herramientas psicológicas son adecuadamente asimiladas por los jóvenes y son de utilidad ante las problemáticas que atraviesan por la edad.

San Luis (Argentina), 17 de Noviembre 2011.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Gil, J., Botello Lonngi, L., Yee Aumak, K. (1998). Imagen Corporal y Autoestima. En *Hablemos de la autoconciencia de la salud sexual y reproductiva. Manual para instructores que trabajan con adolescentes*. Universidad Georgetown, Washington. Disponible en <http://www.slideshare.net/demysex/01-24-imagen-corporal-y-autoestima>. Marzo 2011.
- Carretero, M. (1985/1997). Teorías de la adolescencia. En M. Carretero, A. Marchesi y J. Palacios (Comp.). *Psicología evolutiva III. Adolescencia, madurez y senectud* (pp.13-35). Madrid: Editorial Alianza S.A.
- Casullo, Ma. M. (1990/1992). *El autoconcepto. Técnicas de evaluación*. Bs. As.: Psicoteca.
- Chumlea, W. M. C. (1982). Physical growth in adolescence. En B. B. Wollman (ed.) *Handbook of developmental psychology*. Nueva Jersey: Cliffs Englewood.
- Hurlock, E. (1961). *Psicología de la adolescencia*. Bs. As.: Paidós.
- InfoStat. InfoStat versión 1.1. (2002). *Grupo InfoStat*, FCA, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- InfoStat. "InfoStat, versión 1.1. Manual del Usuario" (1ª ed.). (2002). Grupo InfoStat, FCA, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina: Editorial Brujas.
- Morganett, R. (1995). *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes*. Madrid: Martínez Roca.
- Ruiz- Lázaro, P. J. (2004). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes*. Editado por el Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid, España.
- Siegel, O. (1982). Personality development in adolescence. En B. B. Wollman (ed.) *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

ANEXO: Tablas de la Sub-escala de Imagen Corporal

Tabla 1: Estadística descriptiva de la Imagen Corporal para el grupo total. Pre-Post intervención y Seguimiento (N: 24)

Subescala Imagen Corporal	Media	D.E.
Pre	46,67	29,14
Post	46,88	37,21
Seguimiento	38,41	31,64

Tabla 2: Estadística descriptiva de la Imagen Corporal según el género. Pre- Post intervención y Seguimiento (N: 24)

Subescala Imagen Corporal	Género			
	Femenino n: 10		Masculino n: 14	
	Media	D.E.	Media	D.E.
Pre	29,00	19,83	59,30	28,6
Post	40,50	36,1	51,40	38,7
Seguimiento	37,0	26,79	29,58	36,34

Tabla 3: Prueba de Wilcoxon (muestras apareadas) en la Imagen Corporal entre las etapas de intervención (N: 24)

.. Diferencia negativa de Medias

Etapas	Etapas	Media (dif.)	Bt p (2 colas)
Pre-intervención	Post-intervención	-0,21**	0,178
Pre-intervención	Seguimiento	3,86	0,74
Post-intervención	Seguimiento	5	0,484

Tabla 4: Prueba de Wilcoxon (muestras apareadas) en la Imagen Corporal por género entre las etapas.

Genero	Etapas	Etapas	Media (dif.)	Bt p (2 colas)
Femenino	Pre-intervención	Post-intervención	-11,50**	0,038*
Masculino	Pre-intervención	Post-intervención	7,86	0,51
Femenino	Pre-intervención	Seguimiento	-8,00**	0,494
Masculino	Pre-intervención	Seguimiento	13,75	0,274
Femenino	Post-intervención	Seguimiento	3,50	>0,9999
Masculino	Post-intervención	Seguimiento	6,25	0,514

** Diferencia negativa de Medias

*p<0.05 diferencias significativas

**p<0.01 diferencias altamente significativas

Anexo: Técnicas Psicológicas-Gráficos

Grafico 1: Lo que más daña la autoestima de los integrantes. El Juego de la Autoestima (N: 24)

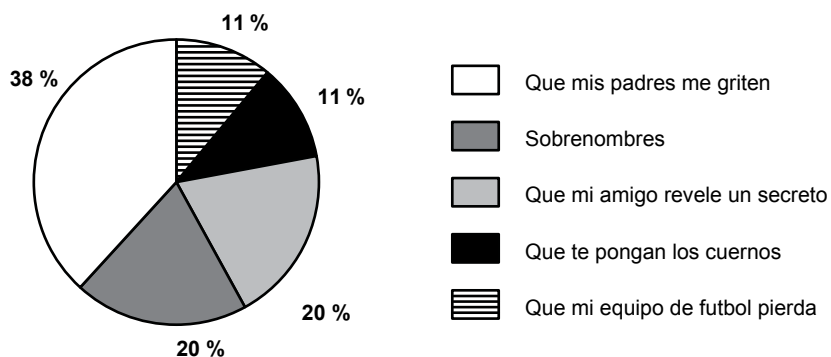
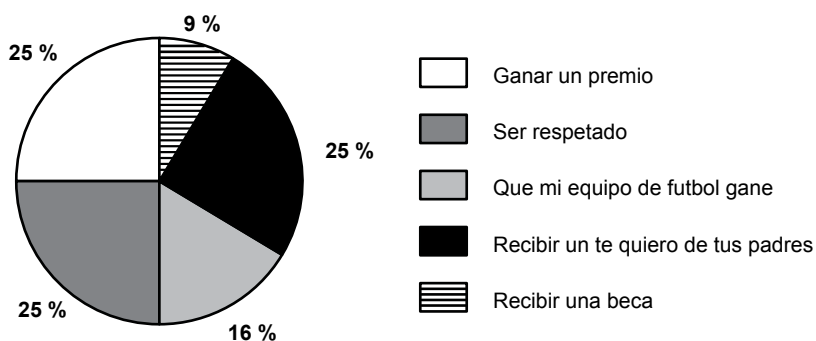


Grafico 2: Lo que más recupera la autoestima de los integrantes. El Juego de la Autoestima (N: 24)



San Luis (Argentina), 17de Noviembre 2011.-

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIV – Número I (27/2013) 95/117 pp.

Imagen Corporal y Estrategias de afrontamiento en adolescentes escolarizados, de la ciudad de San Luis, Argentina

**Body image and coping strategies in school-age adolescents
from the City of San Luis**

María Eugenia Griffoulière Leo

Universidad Nacional de San Luis

María Fernanda Rivarola

Universidad Nacional de San Luis

friva@unsl.edu.ar

María Fernanda Galarsi

Universidad Nacional de San Luis

fgalarsi@unsl.edu.ar

Fabrizio Penna

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 30/08/13 – Aceptado: 16/10/14)

Resumen

Cuando hablamos de imagen corporal, no sólo se hace referencia a aspectos de la apariencia física, sino que también refiere a aspectos como el funcionamiento corporal, la fuerza, el grado de masculinidad-feminidad, niveles de seguridad corporal, y sentimientos sobre el campo emocional y social. El objetivo del presente estudio fue indagar las estrategias de afrontamiento y su relación con la imagen corporal en adolescentes escolarizados de la ciudad de San Luis. Se administraron los siguientes instrumentos Body Shape Questionnaire (BSQ) y Adolescent Coping Scale (ACS) a 142 adolescentes.

De los resultados arrojados del cuestionario BSQ, se observó que un

porcentaje de la muestra se ubicó por debajo del punto de corte, mientras que el resto se ubicó en valores medios y superiores. En la escala de afrontamiento se pudo observar que las estrategias utilizadas con más frecuencia por los sujetos estudiados fueron: preocupación, dificultad para concentrarse en resolver el problemas, búsqueda de pertenencia, fijarse en lo positivo, invertir en amigos íntimos, esforzarse y tener éxito, buscar diversiones relajantes y distracción física, en la muestra total.

Abstract

Body image refers not only to physical appearance but also to body functioning aspects, strength, degree of femininity-masculinity, levels of body safety, and feelings about emotion (Pruzinsky and Cash, 1990). The aim of this work is to inquire into coping strategies and their relation to body image in school-age adolescents of the city of San Luis. Body Shape Questionnaire (BSQ) and Adolescent Coping Scale (ACS) were administered to 142 adolescents.

The results of the BSQ show that 70, 42% are under the Q1 value (76, 5), 28, 87% are near the median value or the value given to Q2 (119) and the remaining percentage (0, 7%) are over the value given to the upper quartile (Q3= 161, 5). The most widely used strategies observed in the coping scale were: worrying, finding difficulty in concentrating to solve problems, belonging search, having positive thinking, spending time with close friends, struggling and succeeding and looking for relaxing and physical entertainment in all the sample.

Palabras clave

imagen corporal - estrategias de afrontamiento - adolescencia

Key words

body image - coping strategies - adolescence

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos inmersos en un mundo donde la imagen lo es todo. La preocupación sobre el peso y la imagen corporal está presente de forma permanente en la población general; es de común conocimiento el incremento producido de casos clínicos con Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA), el aumento de cirugías y tratamientos estéticos y el marketing que se produce alrededor de la imagen. La delgadez se encuentra

sobrevalorada, en muchos casos se vuelve un fin en sí mismo pudiendo producir un mayor riesgo a padecer algún tipo de trastorno del comportamiento alimentario. Los científicos de la salud han especificado nuevas tipologías de conductas alimentarias insanas en este último tiempo, como por ejemplo, los dietantes crónicos, el síndrome del comedor nocturno, la ortorexia, la diabulimia, la alcoholexia y la sadorexia (Waterhouse, 1998; Davison, Markey, Birch, 2003; Sabalet, 2009).

Autores como Luna (2001, 2005) habla de una “Psicopatología de la belleza”, que va desde una preocupación moderada por el aspecto físico hasta el trastorno dismórfico corporal (intensa preocupación con grandes repercusiones en el desempeño global del paciente).

La alarma social que en los últimos años han despertado los trastornos alimentarios encuentra su justificación por su incremento progresivo y su aparición en edades más tempranas en adolescentes y jóvenes (Turón, Fernández y Vallejo, 1992).

Hoy en día, una de las imposiciones culturales más dañinas es el mandato de satisfacer el ideal de delgadez extrema como vehículo de aceptación y popularidad social, lo que está impulsando a personas cada vez más jóvenes al circuito de la restricción alimentaria y/o conductas compensatorias (vómitos, uso de laxantes, diuréticos, actividad física extenuante, etc.) (Merino, 2006).

Nuestra sociedad occidental ha convertido al cuerpo y a sus cuidados en un negocio, así la preocupación por el cuerpo y la apariencia física se ha convertido en una fuente de consumo y en una industria. La consecuencia es que la atención de mucha gente está centrada en el aspecto físico (Salaberria, Rodriguez y Cruz, 2007). Un tercio de las mujeres y un cuarto de los hombres en general presentan insatisfacción corporal (Grant y Cash, 1995). Esta insatisfacción y preocupación por el cuerpo se convierte en un trastorno, es decir en un malestar significativo, en un 4% de las mujeres y en menos del 1% de los hombres (Rosen, Reiter y Orosan, 1995).

Las estadísticas invitan a revalorar un cambio en la concepción del cuerpo sobre todo en las mujeres (Castrillón Moreno, Luna Montañó, Avendaño Prieto, Pérez Acosta, 2007). Aunque no hay que desestimar al sexo masculino ya que en estos tiempos, también los hombres están preocupados por su apariencia física y buscan continuamente métodos y recursos económicos para perfeccionar su aspecto físico (Luna, 2003).

Las investigaciones recientes que han abordado el origen y desarrollo de los problemas de la alimentación en niños y jóvenes, destacan una serie de factores críticos. Por un lado, los biológicos como la edad, el sexo, la etnia y el índice de masa corporal (IMC). Por otro, pero relacionados directamente

con los anteriores, los culturales y psicológicos, entre los que destacan especialmente el autoconcepto, la autoestima, y el papel preponderante de los familiares y semejantes, que son los que delimitan el entorno de las relaciones sociales del individuo (Gracia, Marcó y Trujano, 2007).

Las demandas sociales actuales generan tensiones en los individuos convirtiéndose en problemáticas o estresantes, dependiendo los estilos y estrategias afrontamientos que cada individuo utiliza para enfrentarlas. No siempre la puesta en marcha de este proceso garantiza su éxito. Esto podría generar soluciones infructuosas o insalubres y crear un contexto propicio para el inicio de diferentes afecciones como lo son las enfermedades psicológicas, somáticas y conductuales, entre otras (Olson y Mc Cubbin, 1989).

Investigaciones realizadas hasta el momento consideran que las estrategias de afrontamiento con que cuentan los adolescentes posibilitan la no mantención o la acentuación de trastornos de la conducta alimentaria como así también su recuperación (Ball y Lee, 2002; Bloks, Spinhoven, Callewaert, Willemse-Koning y Turksma, 2001; Christiano y Mizes, 1997; Ghaderi, 2003; García, Ballester, Patiño y Suñol, 2001; Yager, Rorty y Rossotto, 1995).

En la población adolescente la repercusión tanto de los cambios fisiológicos y de las influencias del entorno en la Imagen Corporal hacen que sea una etapa crítica en la conciencia e interés creciente por las cuestiones relacionadas con el cuerpo. Por lo tanto, si tenemos en cuenta que durante la adolescencia se produce una alteración importante de la Imagen Corporal y que es un punto crítico para el comienzo de los trastornos alimenticios, es importante conocer qué recursos poseen los adolescentes para afrontar esta situación.

OBJETIVO

El objetivo del presente estudio fue indagar las estrategias de afrontamiento y su relación con la imagen corporal en adolescentes escolarizados de la ciudad de San Luis.

La muestra estuvo conformada por 142 adolescentes de ambos sexos (74 mujeres y 68 varones), con edades comprendidas entre 12 y 18 años ($M=14,63$; $DE=2,00$), que se encontraban cursando el Nivel Polimodal de la Ciudad de San Luis, Argentina.

Instrumentos aplicados:

a. Body Shape Questionnaire (BSQ) diseñado por Cooper, Taylor, Cooper y Fairburn (1987) adaptado a población española por Raich, Mora,

Soler, Avila, Clos y Zapater (1996). Consta de 34 preguntas referentes a la autoimagen que se evalúan en una escala de Likert de 1 a 6 (1=Nunca, 2=Raramente, 3=Algunas veces, 4=A menudo, 5=Muy a menudo y 6=Siempre). La puntuación total oscila de 34 a 204 puntos.

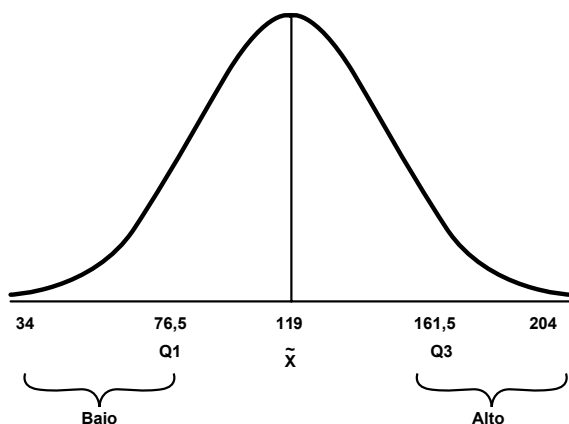
b. Adolescent Coping Scale (ACS) [ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES] Frydenberg y Lewis (1993). Evalúa el bienestar psicológico y las estrategias utilizadas para afrontar las dificultades. Consta de dos partes: la primera es una pregunta abierta sobre los principales problemas vividos durante los últimos 6 meses. La segunda parte consiste en un inventario de autoinforme compuesto de 80 elementos, uno abierto y 79 cerrados que puntúan en una escala de Lickert de cinco puntos ("No me ocurre nunca o no lo hago" -1-, a "me ocurre o lo hago con mucha frecuencia" -5-). En este estudio solo se utilizó la segunda parte y no se tuvo en cuenta la pregunta abierta. El ACS permite evaluar 18 estrategias de afrontamiento que corresponden a tres estilos: Afrontamiento dirigido a la Resolución del Problema, en Relación con los demás y el Improductivo. Cada estrategia se obtiene aplicando un coeficiente de corrección en función del número de elementos. Existen dos formas de administración de la Escala ACS: una general, que se utiliza para explorar cómo los adolescentes afrontan en un nivel general, y otra específica que se administra para evaluar qué estrategias de afrontamiento utilizan los jóvenes frente a una situación específica. Ambas tienen los mismos elementos aunque varían parcialmente en las instrucciones de aplicación. A los efectos de este estudio se aplicó la forma general de la misma.

RESULTADOS

En esta investigación se expone la estadística descriptiva de los datos obtenidos: medias, medianas, coeficiente de variación y desviación estándar de la muestra total y según el género, a los fines de esta investigación, se dividió la muestra en dos grupos etáreos: el Grupo 1 corresponde a los adolescentes con un rango de edad entre 12 y 14 años y el Grupo 2 con edades comprendidas entre 15 y 18 años respectivamente.

Para el análisis de los datos del BSQ, se consideraron los cuartiles inferior (Q1) y superior (Q3). Los puntajes por debajo del primer cuartil fueron considerados como bajos; aquellos entre el primer y tercer cuartil como medios y por sobre el tercer cuartil como altos .

Figura 1. Cuartiles de la distribución de los datos del BSQ



En el cuestionario BSQ para la muestra total (N=142) se obtuvo una media de 64,95 (DE=25,81) encontrándose ubicados por debajo de Q1=76,5 lo que expresaría un nivel bajo de preocupación por su figura corporal.

Del total de muestreados, el 70,42% se ubicó por debajo del valor representado por el Q1 (76,5); el 28,87% se ubicó cercano a la Mediana o al valor asignado al Q2 (119) y el porcentaje restante (0,7%) por encima del valor asignado al cuartil superior (Q3 =161,5).

Figura 2. Estadísticos de la muestra total obtenidas en el BSQ (N=142)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	14,63	2,00	14,50	13,68
BSQ	64,95	25,81	39,73	61,50

Figura 3. Porcentaje de sujetos distribuidos por cuartiles del BSQ

	f	f%
Q₁	100	70,42
Q₂	41	28,87
Q₃	1	0,70
Total	142	100,00

Muestra femenina

La muestra femenina (n=74) presento una media de 14,74 años. Exhibió una media de 77,66 (DE=25,57) en el BSQ y se encontraría ubicada

entre el primer y el tercer cuartil, manifestando preocupación media por la figura corporal.

Del total de las adolescentes mujeres muestreadas, el 58,1% se ubicó por debajo del valor asignado a Q1 (76,5), el 40,54% por debajo del valor asignado a Q3 (161,5) y el restante de la población (1,35%) se presentó con valores superiores del Q3.

Figura 4. Estadísticos descriptivos de la muestra total femenina obtenidos del BSQ (n=74)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	14,74	1,99	16,00	13,52
BSQ	77,66	25,57	73,00	32,93

Figura 5. Porcentaje y distribución de sujetos por cuartiles de la muestra femenina en el BSQ

	f	f%
Q₁	43	58,10
Q₂	30	40,54
Q₃	1	1,35
Total	74	100,00

Muestra Masculina

La muestra masculina (n=68) presentó una media de 14,51 años y mostró una media de 51,12 (DE=25,57) en el BSQ ubicándose por debajo del cuartil inferior (Q1=76,5) señalando baja preocupación por la figura corporal.

Del total de los adolescentes varones, el 87% se ubicó por debajo del valor correspondiente a Q1 (76,5) y el restante por encima de dicha puntuación.

Figura 6. Estadísticos descriptivos de la muestra total masculina obtenidos del BSQ (n=68)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	14,51	2,02	14,00	13,91
BSQ	51,12	17,79	45,50	14,00

Figura 7. Porcentaje de sujetos y distribución por cuartiles de la muestra masculina en el BSQ

	f	%
Q₁	59	86,76
Q₂	9	13,23
Total	68	100,00

Muestra subdividida por grupo etario y género

Grupo 1. Género Femenino

Los sujetos de la muestra femenina (n=35) con un rango etario entre 12 y 14 años, puntuaron una media correspondiente a 78,37 (DE=25,97) evaluada por el Cuestionario de la Forma Corporal ubicándose entre Q1 y Q3. Del total de las niñas, el 40% se ubicó por debajo del valor correspondiente al Q1 (76,5) y el 60% restante por encima de dicho valor.

Figura 8. Estadísticos descriptivos para Grupo 1, género femenino (n=35)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	12,77	0,77	13,00	6,03
BSQ	78,37	25,97	72,00	33,13

Figura 9. Porcentaje de sujetos de la muestra subdividida por grupos etarios como por género y su distribución por cuartiles. Grupo 1, género femenino

	f	%
Q₁	21	40,00
Q₂	14	60,00
Total	35	100,00

Grupo 1. Género Masculino

La muestra masculina con un rango de edad entre 12 y 14 años, estuvo conformada por 36 varones con una puntuación media de 50,33 (DE=20,04) ubicándose por debajo de Q1 (76,5) manifestando baja preocupación por la figura corporal. Del total de los varones pequeños, la gran mayoría (86,2%) se ubicó por debajo del valor asignado a Q1 y la población restante (13,8%) por encima de dicho valor.

Figura 10. Estadísticos descriptivos para Grupo 1, género masculino (n=36)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	12,75	0,77	13,00	6,04
BSQ	50,33	20,04	43,00	39,82

Figura 11. Porcentaje de sujetos y distribución por cuartiles de la muestra subdividida por grupos etarios y género. Grupo 1, género masculino

	f	%
Q₁	31	86,20
Q₂	5	13,80
Total	36	100,00

Grupo 2. Género Femenino

Se observó en la muestra femenina (n=39) del grupo etario comprendido entre 15 y 18 años (M=16,51; DE=0,56) una puntuación en el BSQ que corresponde a una media de 77,03 (DE=25,54) ubicándose por debajo del primer cuartil (Q₁=76,5) por lo tanto demostrando baja preocupación por la imagen corporal.

La distribución de la muestra por cuartiles demostró que el 56,41% de dicha población puntuó por debajo del valor asignado a Q₁, el 41,02% por encima de dicho valor cercanos a la mediana (Mdn=119) y sólo el 2,56% se ubicaron por encima del valor asignado a Q₃ (161,5).

Figura 12. Estadísticos descriptivos para Grupo 2, género femenino (n=39)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	16,51	0,56	16,00	3,37
BSQ	77,03	25,54	73,00	33,15

Figura 13. Porcentaje de sujetos y distribución por cuartiles de la muestra subdividida por grupos etarios y género. Grupo 2, género femenino

	f	f%
Q₁	22	56,41
Q₂	16	41,02
Q₃	1	2,56
Total	39	100,00

Grupo 2. Género Masculino

La muestra masculina ($n=32$) con una media de edad de 16,5 años, obtuvo en el BSQ una puntuación media de 52,00 ($DE=15,13$) ubicándose por debajo de Q_1 (76,5) demostrando una baja preocupación por la imagen corporal. De todos los muestreados, el 87,5% se ubicó por debajo del valor asignado al Q_1 y el 12,5% restante se ubicó por encima de dicho valor.

Figura14. Estadísticos descriptivos para Grupo 2, género masculino ($n=32$)

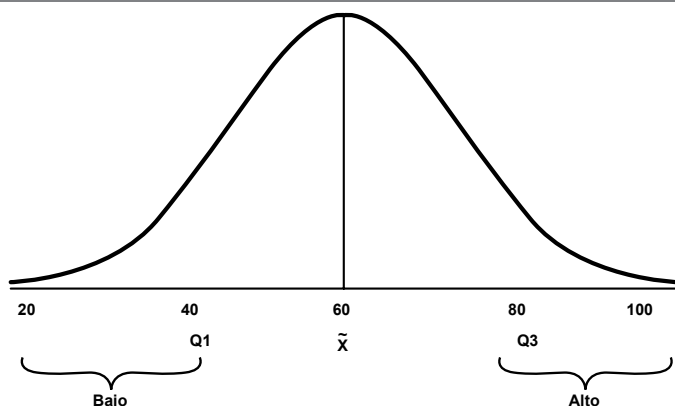
	Media	DE	Mediana	CV
Edad	16,50	0,67	16,00	4,07
BSQ	52,00	15,13	47,00	29,10

Figura 15. Porcentaje de sujetos y distribución por cuartiles de la muestra subdividida por grupos etarios y género. Grupo 2, género masculino

	f	f%
Q_1	28	87,50
Q_2	4	12,50
Q_3	-	-
Total	32	100,00

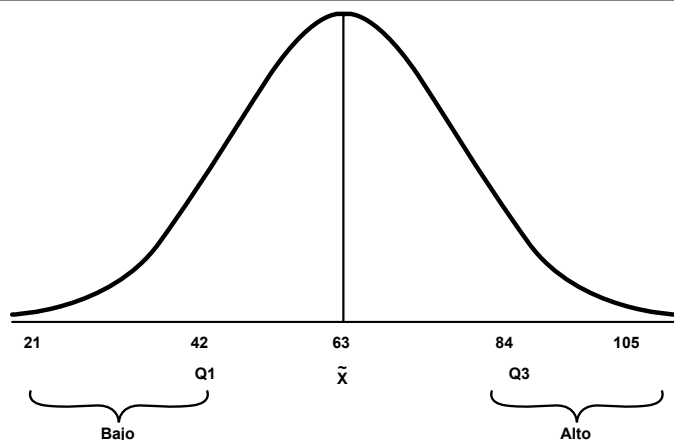
Debido a la falta de baremos en la ACS se consideraron los cuartiles inferior (Q_1) y superior (Q_3). Los puntajes por debajo del primer cuartil fueron considerados como bajos; aquellos entre el primer y tercer cuartil como medios y por sobre el tercer cuartil como altos.

Figura 16. Cuartiles de la distribución de los datos del ACS para ítems con coeficiente de corrección de 4 y 5 puntos



Nota: los ítems con un coeficiente de corrección de 4 puntos son: “Buscar apoyo social”, “Concentrarse en resolver el problema”, “Esforzarse y tener éxito”, “Preocuparse”, “Invertir en amigos íntimos”, “Buscar pertenencia”, “Hacerse ilusiones”, “Falta de afrontamiento”, “Reducción de la tensión” y con 5 puntos: “Acción social”, “Ignorar el problema”, “Autoinculparse”, “Reservarlo para sí”, “Buscar apoyo espiritual”, “Fijarse en lo positivo” y “Buscar ayuda profesional”.

Figura 17. Cuartiles de la distribución de los datos del cuestionario ACS para ítems con coeficiente de corrección de 7 puntos.



Nota: los ítems con un coeficiente de corrección de 7 puntos son: “Buscar diversiones relajantes” y “Distracción física”.

Dentro de la muestra total (N=142) en la ACS se pudo observar que las estrategias utilizadas con más frecuencia por los sujetos estudiados de acuerdo a que su ubicación se encuentra entre el primero (Q1=42) y el tercer cuartil (Q3=84) serían las siguientes: “Preocuparse” (M=68,48; DE=15,88), “Concentrarse en resolver el problema” (M=64,70; DE=17,98), “Buscar pertenencia” (M=64,48; DE=15,20) “Fijarse en lo positivo” (M=63,38; DE=17,69), “Invertir en amigos íntimos” (M=62,23; DE=16,02) y “Esforzarse y tener éxito” (M=61,30; DE=14,02) como también las estrategias “Buscar diversiones relajantes” (M=71,82; DE=16,18) y “Distracción Física” (M=69,27; DE=20,45).

Figura 18. Estadísticos descriptivos obtenidos en las 18 estrategias de afrontamiento presentes en la ACS ordenadas de acuerdo a su puntuación media (N=142)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	14,63	2,00	14,50	13,68
Buscar diversiones relajantes	71,82	16,18	70	22,53
Distracción física	69,27	20,45	70	29,52
Preocuparse	68,48	15,88	72	23,18
Concentrarse en resolver el problema	64,70	17,98	66	27,79
Buscar pertenencia	64,48	15,20	68	23,58
Fijarse en lo positivo	63,38	17,69	60	27,91
Invertir en amigos íntimos	62,23	16,02	60	25,75
Esforzarse y tener éxito	61,30	14,02	60	22,88
Hacerse ilusiones	58,96	15,87	60	26,92
Buscar apoyo social	58,37	17,87	60	30,62
Autoinculparse	52,85	18,27	50	34,57
Buscar ayuda profesional	49,85	18,76	50	37,64
Buscar apoyo espiritual	49,26	17,68	50	35,90
Reservarlo para si	48,98	16,77	45	34,25
Ignorar el problema	40,70	16,15	40	39,68
Falta de afrontamiento	39,32	13,26	38	33,72
Reducción de la tensión	37,30	14,24	36	38,18
Acción Social	34,96	13,95	30	39,89

Muestra femenina

La muestra femenina (n=74) en la ACS puntuaron por encima del valor de la mediana (Mdn:60) en las siguientes estrategias ordenadas de forma descendente según su puntuación: “Preocuparse” (M=72,22; DE=15,27), “Buscar pertenencia” (M=69,46; DE=13,90), “Concentrarse en resolver el problema” (M=69,08; DE=14,99) ; “Fijarse en lo positivo” (M=68,38 DE=16,41); “Buscar apoyo social”(M=64,59; DE=15,64); “Invertir en amigos íntimos” (M=64,59; DE=16,08), “Esforzarse y tener éxito” (M=64,43; DE=12,88), y “Hacerse ilusiones” (M=62,38; DE=16,51).

Del mismo modo, se encontró que utilizaban las estrategias: “Buscar diversiones relajantes” (M=73,78; DE=16,02) y “Distracción física” (M=69,74; DE=18,69) ya que obtuvieron un valor superior a su mediana (Mdn=63).

Figura 19. Estadísticos descriptivos de la muestra total femenina obtenidos del ACS (n=74)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	14,74	1,99	16	13,52
Buscar diversiones relajantes	73,78	16,02	70	21,71
Preocuparse	72,22	15,27	76	21,14
Distracción física	69,74	18,69	70	26,80
Buscar pertenencia	69,46	13,90	72	20,01
Concentrarse en resolver el problema	69,08	14,99	68	21,69
Fijarse en lo positivo	68,38	16,41	65	24,00
Buscar apoyo social	64,59	15,64	68	24,21
Invertir en amigos íntimos	64,59	16,08	64	24,89
Esforzarse y tener éxito	64,43	12,88	64	19,99
Hacerse ilusiones	62,38	16,51	62	26,47
Autoinculparse	55,74	16,99	55	30,49
Buscar apoyo espiritual	52,23	16,70	50	31,97
Buscar ayuda profesional	51,53	19,37	50	37,60
Reservarlo para si	50,47	15,40	47,5	30,51
Reducción de la tensión	40,22	14,11	40	35,07
Ignorar el problema	39,53	16,09	40	40,72
Falta de afrontamiento	39,24	12,17	38	31,00
Acción Social	32,30	9,66	30	29,90

Muestra masculina

La muestra masculina total (n=68) presentaría un promedio de 14,51 años (DE=2,02). Siendo las principales estrategias de afrontamiento utilizadas, según la mediana (Mdn=63): “Buscar diversiones relajantes” (M=69,69; DE=16,20) y “Distracción Física” (M=68,76; DE=22,33) como también “Preocuparse” (M=64,41; DE=15,62) debido que puntuó con un valor más elevado a la mediana asignada para su evaluación (Mdn=60) Cerca de este valor también se encontraron las estrategias “Concentrarse en resolver el problema” (M=59,94; DE=19,78) e “Invertir en amigos íntimos” (M=59,65; DE=15,68).

Figura 20. Estadísticos descriptivos de la muestra total masculina obtenidos del BSQ y la ACS (n=68)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	14,51	2,02	14	13,91
Buscar diversiones relajantes	69,69	16,20	70	23,25
Distracción física	68,76	22,33	70	32,48
Preocuparse	64,41	15,62	64	24,26
Concentrarse en resolver el problema	59,94	19,78	60	33,01
Invertir en amigos íntimos	59,65	15,68	60	26,29
Buscar pertenencia	59,06	14,79	60	25,05
Fijarse en lo positivo	57,94	17,54	57,5	30,27
Esforzarse y tener éxito	57,88	14,50	56	25,06
Hacerse ilusiones	55,24	14,35	56	25,98
Buscar apoyo social	51,59	17,78	48	34,47
Autoinculparse	49,71	19,20	45	38,62
Buscar ayuda profesional	48,01	18,04	45	37,57
Reservarlo para si	47,35	18,13	45	38,29
Buscar apoyo espiritual	46,03	18,28	42,5	39,70
Ignorar el problema	41,99	16,23	40	38,67
Falta de afrontamiento	39,41	14,45	38	36,67
Acción Social	37,87	17,07	35	45,07
Reducción de la tensión	34,12	13,80	32	40,43

Muestra subdividida por grupo etario y género**Grupo 1. Género Femenino**

Entre las estrategias de afrontamiento más utilizadas en la muestra femenina del Grupo 1 ($n=35$) dentro de un rango etario entre 12 y 14 años, se encontraron las siguientes que superaban el valor asignado a su mediana ($Mdn=60$): “Buscar pertenencia” ($M=71,20$; $DE=13,90$) “Fijarse en lo positivo” ($M=70,00$; $DE=17,95$) “Preocuparse” ($M=69,71$; $DE=16,15$) “Invertir en amigos íntimos” ($M=67,89$; $DE=16,42$) “Concentrarse en resolver el problema” ($M=65,26$; $DE=16,17$), “Hacerse ilusiones” ($M=63,89$; $DE=17,37$) “Buscar apoyo social” ($M=61,71$; $DE=16,90$) y “Esforzarse y tener éxito” ($M=61,71$; $DE=12,73$). También obtuvieron puntajes mayores a su mediana ($Mdn=63$) las estrategias: “Buscar diversiones relajantes” ($M=72,60$; $DE=17,57$) y “Distracción Física” ($M=71,20$; $DE=18,94$).

Figura 21. Estadísticos descriptivos para Grupo 1, género femenino ($n=35$)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	12,77	0,77	13	6,03
Buscar diversiones relajantes	72,60	17,57	70	24,20
Buscar pertenencia	71,43	13,90	72	19,45
Distracción Física	71,20	18,94	70	26,60
Fijarse en lo positivo	70,00	17,95	65	25,64
Preocuparse	69,71	16,15	72	23,17
Invertir en amigos íntimos	67,89	16,42	68	24,19
Concentrarse en resolver el problema	65,26	16,17	60	24,78
Hacerse ilusiones	63,89	17,37	60	27,19
Buscar apoyo social	61,71	16,90	60	27,38
Esforzarse y tener éxito	61,71	12,73	60	20,63
Buscar ayuda profesional	53,29	20,68	55	38,82
Buscar apoyo espiritual	52,43	19,15	50	36,53
Autoinculparse	51,29	15,69	50	30,59
Reservarlo para si	46,29	12,15	45	26,24
Ignorar el problema	42,00	14,66	40	34,91
Reducción de la tensión	37,83	12,28	36	32,47
La estrategia de falta de afrontamiento	36,00	11,88	36	33,00
Acción Social	31,71	11,11	25	35,03

Grupo 1. Género Masculino

Las estrategias de afrontamiento más utilizadas en la muestra masculina (n=36) del Grupo 1 (edades entre 12 y 14 años) según la ACS comprendieron las siguientes: “Buscar diversiones relajantes” (M=70,78; DE=16,80) y “Distracción física” (M=70,00; DE=20,22) ya que superaron la puntuación correspondiente a su mediana (Mdn=63) como también “Preocuparse” (M=62,22; DE=17,09) que superó el valor de su mediana (Mdn=60).

Figura 22. Estadísticos descriptivos para Grupo 1, género masculino (n=36)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	12,75	0,77	13	6,04
Buscar diversiones relajantes	70,78	16,80	70	23,73
Distracción Física	70,00	20,22	70	28,88
Preocuparse	62,22	17,09	60	27,47
Fijarse en lo positivo	58,61	19,70	60	33,61
Invertir en amigos íntimos	58,33	18,03	60	30,90
Buscar pertenencia	57,22	16,50	56	28,84
Esforzarse y tener éxito	56,22	15,21	56	27,05
Hacerse ilusiones	55,56	15,99	56	28,79
Concentrarse en resolver el problema	55,22	19,07	56	34,54
Buscar apoyo espiritual	48,75	19,91	47,5	40,83
Buscar apoyo social	47,22	18,95	44	40,13
Buscar ayuda profesional	47,22	19,07	45	40,37
Reservarlo para si	46,11	18,98	45	41,16
Ignorar el problema	45,28	17,56	40	38,79
Autoinculparse	44,86	18,19	42,5	40,54
Acción Social	41,11	21,45	35	52,18
alta de afrontamiento	39,67	17,06	38	43,01
Reducción de la tensión	34,67	14,53	28	41,92

Grupo 2. Género Femenino

Dentro de las estrategias de afrontamiento utilizadas por el subgrupo femenino (n=39) de mayor edad (entre 15 y 18 años) se encontró que las estrategias más utilizadas de acuerdo a la mediana establecida (Mdn=60) serían: “Preocuparse” (M=74,46; DE=14,26) “Concentrarse en resolver el problema” (M=72,51; DE=13,11) “Buscar pertenencia” (M=67,69; DE=13,84), “Buscar apoyo social” (M=67,18; DE=14,13), “Fijarse en lo positivo”(M=66,92; DE=14,98), “Esforzarse y tener éxito” (M=66,87; DE=12,68), “Invertir en amigos íntimos” (M=61,64; DE=15,38) y “Hacerse ilusiones” (M=61,03; DE=15,81). Cercano a este valor se encontró la estrategia “Autoinculparse” (M=59,74; DE=17,32) .Dentro de la presente muestra también obtuvieron un puntaje superior a la mediana correspondiente (Mdn=63) las estrategias “Buscar diversiones relajantes” (M=74,85; DE=14,64) y “Distracción física” (M=68,44; DE=18,61).

Figura 23. Estadísticos descriptivos para Grupo 2, género femenino (n=39)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	16,51	0,56	16	3,37
Buscar diversiones relajantes	74,85	14,64	77	19,57
Preocuparse	74,46	14,26	76	19,16
Concentrarse en resolver el problema	72,51	13,11	72	18,08
Distracción Física	68,44	18,61	70	27,19
Buscar pertenencia	67,69	13,84	68	20,44
Buscar apoyo social	67,18	14,13	68	21,04
Fijarse en lo positivo	66,92	14,98	65	22,39
Esforzarse y tener éxito	66,87	12,68	68	18,96
Invertir en amigos íntimos	61,64	15,38	60	24,94
Hacerse ilusiones	61,03	15,81	64	25,90
Autoinculparse	59,74	17,32	55	28,99
Reservarlo para si	54,23	17,11	50	31,55
Buscar apoyo espiritual	52,05	14,41	50	27,68
Buscar ayuda profesional	49,95	18,24	50	36,52
Reducción de la tensión	42,36	15,40	44	36,36
Falta de afrontamiento	42,15	11,82	40	28,03
Ignorar el problema	37,31	17,16	35	46,00
Acción Social	32,82	8,26	30	25,15

Grupo 2. Género Masculino

Entre las estrategias de afrontamiento más utilizadas por la muestra masculina ($n=32$) de mayor edad (entre 15 y 18 años) se observaron las siguientes: “Buscar diversiones relajantes” ($M=68,47$; $DE=15,68$) “Distracción física” ($M=67,38$; $DE=24,75$) correspondientes a un puntaje superior a su mediana ($Mdn=63$) como también “Preocuparse” ($M=66,88$; $DE=13,64$) y “Concentrarse en resolver el problema” ($M=65,25$; $DE=19,50$) y con un mismo puntaje “Invertir en amigos íntimos” ($M=61,13$; $DE=12,66$) y “Buscar pertenencia” ($M=61,13$; $DE=12,54$) que obtuvieron un puntaje superior a la mediana establecida para esas escalas ($Mdn=60$). Muy cercano a este valor también se encontró la estrategia “Esforzarse y tener éxito” ($M=59,75$; $DE=13,67$).

Figura 24. Estadísticos descriptivos para Grupo 2, género masculino ($n=32$)

	Media	DE	Mediana	CV
Edad	16,50	0,67	16	4,07
Buscar diversiones relajantes	68,47	15,68	70	22,90
Distracción Física	67,38	24,75	63	36,73
Preocuparse	66,88	13,64	68	20,40
Concentrarse en resolver el problema	65,25	19,50	68	29,89
Invertir en amigos íntimos	61,13	12,66	60	20,71
Buscar pertenencia	61,13	12,54	62	20,51
Esforzarse y tener éxito	59,75	13,67	60	22,87
Fijarse en lo positivo	57,19	15,02	55	26,27
Buscar apoyo social	56,50	15,20	60	26,90
Autoinculparse	55,16	19,11	55	34,65
Hacerse ilusiones	54,88	12,49	54	22,77
Buscar ayuda profesional	48,91	17,07	45	34,91
Reservarlo para si	48,75	17,32	45	35,53
Buscar apoyo espiritual	42,97	16,01	37,5	37,25
Falta de afrontamiento	39,13	11,07	38	28,30
Ignorar el problema	38,28	13,95	40	36,43
Acción Social	34,22	9,17	35	26,79
Reducción de la tensión	33,50	13,12	32	39,16

CONCLUSIONES

Los resultados podrían entenderse teniendo en cuenta las características de la adolescencia temprana (10 y 13 años) donde los cambios fisiológicos que se suscitan harían que se pierda en el adolescente la

imagen corporal previa, creando una gran preocupación y curiosidad por los cambios físicos, en cambio en la adolescencia media (14-17 años), el crecimiento y la maduración sexual prácticamente finalizarían, lo que permitiría restablecer la imagen corporal. En esta investigación, parecería que la preocupación que se establece en las adolescencia temprana afectaría más a las niñas más pequeñas que a los varones (Casas Rivero y Ceñal González Fierro, 2005).

Se ha generado un creciente interés por el estudio de las estrategias de afrontamiento, producto de reconocer en ellas un particular modo de responder a las diferentes situaciones que generan estrés, como también de entender su función positiva de mitigar los efectos nocivos de estas situaciones estresantes (Leibovich de Figueroa; Schmidt; Marro, 2002; Richaud de Minzi, 2004).

En cuanto a la cantidad de estrategias utilizadas según el género y edad. Las mujeres de esta muestra expresaron utilizar mayor variedad de estrategias que los hombres sin importar la edad y los hombres suelen incrementar la cantidad de estrategias en uso a medida que aumenta su edad. Es importante destacar que si bien las niñas pequeñas demostraron mayor insatisfacción con su figura que las mayores, estas últimas, utilizarían según los datos recabados de las diferencias de media, de manera más significativa que las niñas, estrategias de peor pronóstico. Sin embargo, las estrategias utilizadas en ambos casos, llevarían a la resolución del problema de una forma saludable.

Se considera las estrategias de afrontamiento como posibles factores protectores de salud (Figueroa, Contini, Lacunza, Levin y Estevez Suedán, 2005). El afrontamiento ayudaría a identificar los elementos que intervienen en la relación dada entre situaciones de la vida estresantes y síntomas de enfermedad; y actúa como regulador de la perturbación emocional (Cassaretto, Chau, Oblitas y Valdez, 2003).

En general, cuando la preocupación por el cuerpo y la insatisfacción con el mismo no se adecuan a la realidad, ocupan la mente con intensidad y frecuencia, y generan malestar interfiriendo negativamente en la vida cotidiana es cuando aparecerían los trastornos de la imagen corporal (Salaberria, Rodríguez y Cruz, 2007). Estos, traerían aparejado entre otras consecuencias, ansiedad interpersonal, problemas de relación sexual y depresión (Raich, 2004).

En las mujeres la causa de la alta incidencia de estos trastornos se debería a que existe una presión social hacia la mujer para que mantenga una determinada imagen corporal asociada a la delgadez (Bayle Ayensa, Guillen y Garrido, 2002). En cambio entre los varones, existiría gran

discrepancia entre la muscularidad promedio y sus ideales corporales (buscarían la forma muscular como ideal) lo que explicaría el aumento de disturbios en la Imagen Corporal en niños, adolescentes y adultos (Cohn, Adler, 1992; Pope et al., 2000; Cohane et al., 2001; Blouin, 1995; Copeland et al., 2000).

Estos resultados demostraron que la insatisfacción con la imagen corporal sigue siendo un problema en la adolescencia, no solo en las niñas como la mayoría afirma, sino que se establece también en los varones, por lo menos de esta población. Quedando demostrado que aunque estos adolescentes se presentan sanos, ya que de manera general puede enfrentar los avatares de la vida cotidiana utilizando estrategias saludables, al presentarse una disconformidad con la figura corporal este estado se corrompe sobre todo en los varones y mujeres de mayor edad utilizando estrategias que llevarían a la evitación y al no afrontamiento de la problemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, K. y Lee, C. (2002) Psychological stress, coping and symptoms of disordered eating in a community of simple of young Australian women. *International Journal of Eating Disorders*, 31, 71-81.

Bayle Ayensa, J. I., Guillén Grima, F. y Garrido, E. (2002) Insatisfacción corporal en adolescentes medida con el Body Shape Questionnaire (BSQ): efecto del anonimato, el sexo y la edad. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, (3), 439-450.

Bloks, H., Spinhoven, P., Callewaert, I., Willemse-Koning, C. y Turksma, A. (2001) Changes in coping style and recovery after inpatient treatment for severe eating disorders. *European Eating Disorders Review*, 9, (6), 397-415.

Blouin, A. G. y Goldfield, G. S. (1995) Body image and steroid use in male bodybuilders. *International Journal of Eating Disorders*; 18, 159-165.

Casas Rivero, J. J. y Ceñal González Fierro, M. J. (2005) Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*; IX (1), 20-24.

Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdez, N. (2003) Estrés y Afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la PUCP*, XXI (2), 364-392.

Castrillón Moreno, D., Luna Montaña, I., Avendaño Prieto, G., Pérez Acosta, A. M. (2007) Validación del Body Shape Questionnaire (Cuestionario De La Figura Corporal) BSQ para la población colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, (001), 15-23. Universidad Católica de Colombia Bogotá, Colombia.

Christiano, B. y Mizes, J. (1997) Appraisal and coping deficits associated with eating disorders: implications for treatment. *Cognitive and Behavioral Practice*, 4, 263-290.

Cohane, G. H. y Pope, H. G. Jr. (2001) Body image in boys: a review of the literature. *International Journal of Eating Disorders*, 29, 373- 379.

Cohn, L. D. y Adler, N. E. (1992) Female and male perceptions of ideal body shapes: distorted views among Caucasian college students. *Psychology Women Quarterly*, 16, 69-79.

Cooper, P. J., Taylor, M. J., Cooper, Z. y Fairburn, Ch. G. (1987) The development and validation of the Body Shape Questionnaire. *International Journal of Eating Disorders*, 6 (4), 485- 494.

Copeland, J., Peters, R. y Dillon, P. (2000) Anabolic-androgenic steroid use disorders among a sample of Australian competitive and recreational users. *Drug and Alcohol Dependence*; 60, 91-96.

Davison, K. K., Markey, C.N. y Birch, L. L. (2003) A longitudinal examination of patterns in girls weight concerns and body dissatisfaction from ages 5 to 9 years. *International Journal of Eating Disorders*; 33, 320-332.

Figuroa, M., Contini, N., Lacunza, A. Levin, M. y Estévez Suedán, A. (2005) Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1), 66-72.

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993) Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 253-266.

Ghaderi, A. (2003) Structural modelling analysis of prospective risk factors for eating disorders. *Eating behaviours*, 3, (4), 387-396.

Gracia, M., Marcó, M. y Trujano, P. (2007) Factores asociados a la conducta alimentaria en preadolescentes. *Psicotherma*, 19, (004), 646-653. Universidad de Oviedo, España.

Gracia, M., Ballester, D., Patiño, J. y Suñol, C. (2001) Prevalencia de insatisfacción corporal y de trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes. *Interpsiquis*, 2001, 1-5.

Grant, J. R. y Cash, T. F. (1995) Cognitive-behavioral body image therapy: comparative efficacy of groups and modest-contact treatments. *Behavior Therapy*, 26, 69-84.

Leibovich de Figuroa, N., Schmidt, V. I. y Marro, C. T. (2002) Afrontamiento. En *El "malestar" y su evaluación en diferentes contextos*. Buenos Aires: Eudeba.

Luna, I. (2001) Mujer, belleza y psicopatología. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 383-388.

Luna, I. (2003) Belleza y estética en el climaterio. En S. Gaviria, I. Luna y E. Correa (eds.) *Climaterio: una visión integradora*. Medellín; Marín Vieco.

Luna, I. (2005) Belleza, mujer y psicopatología. En E. Correa y E. Jadresic. *Psicopatología de la mujer*, segunda edición. Chile: Mediterráneo.

Merino, M. T. (2006) *Trastorno de la imagen corporal en preadolescentes: perspectiva de género*. Tesis de Licenciatura en Psicología. FES Iztacala, UNAM. México.

Olson, D. H. y Mc Cubbin, H. I. (1989) *Families, what makes them work*. California: Sage.

Pope, H. G., Gruber, A. J., Mangweth, B., Bureau, B., de Col, C., Jouvent, R. y Hudson, J. I. (2000) Body image perception among men in three

countries. *American Journal of Psychology* 157, (1), 297-301.

Raich, E. R. M., Mora, M., Soler, A., Avila, C., Clos, I. y Zapater, L. (1996) Adaptación de un instrumento de evaluación de la insatisfacción corporal. *Clínica y Salud*, 7 (1), 51- 66.

Raich, R. (2004) Una perspectiva desde la psicología de la salud de la imagen corporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 22, 15-27. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Richaud De Minzi, M. C. (2004) *Development of coping resources in childhood*.

Rosen, J. C., Reiter, J. y Orosan, P. (1995) Cognitive-behavioral body image therapy for body dysmorphic disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 263-269.

Sabalete, C. (2009) *Nuevos trastornos de la conducta alimentaria*. Disponible en: http://www.seme.org/area_seme/actualidad_articulo.php?id=1413. Ultimo acceso: Junio 2011.

Salaberria, K., Rodríguez, S. y Cruz, S. (2007) Percepción de la imagen corporal. *Osasunaz*, 8, 171-183.

Turón, J., Fernández, F. y Vallejo, J. (1992) Anorexia nerviosa: características demográficas y clínicas en 107 casos. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 1, 19-25.

Waterhouse, D. (1998) *Like mothers, like daughters: How women are influenced by their mothers' relationship with food, and how to break the pattern*. Hyperion Press.

Yager, J., Rorty, M. y Rossotto, M. A. (1995) Coping styles differ between recovered and nonrecovered women with bulimia nervosa, but not between recovered women and non-eating disordered control subjects. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 183, 86-94.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIV – Número I (27/2013) 119/133 pp.

Aproximación al concepto de resocialización en sujetos penalizados mediante redes semánticas

**Analysis of the re-socialization concept in convicted
individuals by semantic networks**

Daniel Gorra

Universidad Nacional de San Luis
gorra.daniel@gmail.com

(Recibido: 07/06/12 – Aceptado: 06/06/14)

Resumen

El objetivo central de esta investigación fue conocer qué expectativas de resocialización poseen los penados por delito de robo, diferencias y dificultades con respecto a la función resocializadora de la pena. Las hipótesis establecidas fueron: A) Los penados por delito de robo consideran que es posible la resocialización de acuerdo a la voluntad o predisposición de cada penado, señalando como factores importantes para ello, el trabajo, la educación y la familia; y B) la droga resultar ser un factor negativo para la resocialización. Se utilizó una muestra aleatoria de 20 penados del Servicio Penitenciario Provincia de la Provincia de San Luis. Los análisis se desarrollaron usando la técnica Redes Semánticas Naturales. Los resultados indican que familia y el trabajo son los conceptos principalmente asociados a la resocialización, en tanto la educación (estudio) y religión aparecen como factores secundarios.

Abstract

The main objective of this piece of research was to determine the re-socialization prospects of convicted individuals for theft, as well as the differences and the difficulties regarding the re-socializing function of the punishment. The hypotheses made were: A) Theft convicts think that re-socialization is possible depending on the will or predisposition of each offender, and consider work, education and family as important factors; B) Drugs are a negative factor for the

re-socialization process. A random sample of 20 convicts from the Penitentiary Service of the Province of San Luis was used. The analyses were conducted using the Natural Semantic Networks technique. The results suggest that family and work are concepts mainly associated to re-socialization, while education (study) and religion appear as secondary factors.

Palabras clave

criminología - resocialización - redes semánticas

Key words

criminology - re-socialization - semantic network

I. Introducción

La Penología estudia la aplicación práctica de postulados filosóficos a la actividad punitiva del Estado. Cada posición filosófica asigna distintos fines respecto de la pena. Hay dos corrientes iusfilosóficas en materia de funciones de la pena: las teorías relativas (fin preventivo) y las teorías absolutas (fin retributivo). Las teorías relativas se subdividen en teorías de la prevención general positiva y negativa, y teorías de la prevención especial negativa y positiva. Ésta última asigna a la pena la función de la reinserción social del sujeto privado de la libertad.

La inserción social de los penados podría consistir en analizar cuáles son los parámetros que sirvan de base para elaborar un plan de trabajo orientado a la función de la pena. Parte de ese estudio abarcaría determinar que entienden los penados por resocialización. La utilización de instrumentos de indagación posibilitaría acercarnos a la representación interna de los significados.

La técnica de redes semánticas naturales se constituye en un instrumento idóneo a tal fin, desde su proceder cualitativo. Se solicita a los sujetos que mencionen palabras que para ellos están asociadas a un concepto (en este caso resocialización), a la cuantificación de la información -a partir de valores semánticos aplicados a las palabras- se dispone de una valiosa herramienta de aproximación a la organización interna de los significantes, así como también, elemento central a los fines del presente trabajo, se cuenta como un recurso técnico que nos indica cómo ha sido percibida la información en el curso del aprendizaje social, aportándonos indicios acerca de la tendencia a actuar a partir de ese universo cognitivo.

II. La socialización desde la sociología

La socialización es “el proceso que convierte progresivamente a un recién nacido con un muy limitado repertorio de conductas en un sujeto social hasta llegar a una persona autónoma capaz de desenvolverse por sí misma en el mundo en el cual ha nacido” (Falicov y Lifszyc: 2002: 60). Se distingue una socialización primaria donde la familia se constituye en el agente central, y una socialización secundaria donde el grupo de pares, la escuela y los medios de comunicación juegan el rol protagónico. La socialización implica un proceso de aprendizaje social, donde normas, valores y costumbres de una sociedad, van progresivamente siendo incorporados.

Durante este proceso el individuo va ir internalizando y haciendo propio, los valores, normas y pautas culturales. La adecuación a las conductas impuestas en la estructura social, derivará en la aceptación o no del individuo. Las conductas que no se ajusten a las pautas culturales serán catalogadas como desviadas. La denominación de conducta desviada, responde a las teorías de la desviación y del control social. En el campo teórico de la sociología se ha elaborado el denominado concepto de acción social, que se da en las relaciones sociales. El concepto de acción social tiene lugar siempre que uno o varios individuos actúen en referencia a una situación en la que intervengan otros seres humanos y a la que atribuyen un significado subjetivo. Las acciones sociales protagonizadas por los hombres tienen un carácter finalista, de búsqueda de un determinado objetivo, incluso aquellas que aparentemente están cargadas de irracionalidad.

Max Weber (1996) subdividió la acción social en cuatro grandes categorías: 1) las que están destinadas a conseguir una finalidad racional; 2) las que además de perseguir un fin racional, están guiadas por principios morales; 3) las acciones de carácter emotivo y pasionales de carácter más o menos irracional (amor, odio, envidia ambición); 4) las acciones conducidas por principios, normas, hábitos y costumbres, de carácter tradicional, en las cuáles el componente racional es, al igual que en el caso anterior insignificante.

La “desviación” es un concepto clave en la teoría de Merton (2000) para analizar al delincuente. Este autor se inclina en el estudio de factores sociológicos, oponiéndose a la búsqueda de la etiología criminal en factores biológicos. La desviación sería producto del choque entre la estructura cultural y la estructura social. La estructura cultural estaría formada por normas que establecen los objetivos y medios legítimos consensuados por los miembros de la comunidad. En cambio en la estructura social, no siempre los individuos tienen los medios legítimos -a pesar de que comporten los mismos objetivos-,

de ahí que para alcanzarlos recurran a medios “alternativos” considerados “ilegítimos” ya que van en contradicción con los medios preestablecidos.

III. La socialización desde la criminología

La teoría de la prevención especial se dirige al fin de la pena, sobre el individuo privado de libertad. Esta corriente resocializadora tuvo influencia en las políticas criminales de los Estados Unidos y los países escandinavos.

El fin de la pena era el delincuente y no el crimen; por ello había que focalizarse en la resocialización moral de los individuos para evitar que vuelvan a delinquir. Comenzó a hablarse de aplicar sistemas más humanos pero más útiles y efectivos para resocializar a los penados. La prisión debía prevenir la delincuencia y reformar los delincuentes.

El cambio importante que introduce el positivismo era la de su utilidad mediante la corrección del delincuente a través de estas ideas regeneradoras, resocializadoras o rehabilitadoras está dado por el “método” (Anitua, 2005: 219). También tuvieron lugar las medidas de seguridad, que se asentaron sobre la lógica de la peligrosidad del autor y el tratamiento.

La fisonomía de esta teoría cambió cuando el positivismo hizo de ella su teoría de la pena. La teoría preventivo-especial se convirtió en el siglo XX en el punto de partida de lo que se puede llamar derecho penal moderno, pues sobre su base se orientan las reformas legislativas de los códigos penales del siglo XIX (Bacigalupo, 1999: 34).

La política criminal establecida por el positivismo a través de las medidas de seguridad y la resocialización como fin de la pena, fue crítica por la situación en que se encontraban los sistemas carcelarios y la manera en que se implementaban. Sumado a ello la complejidad de establecer parámetros objetivos que permitan medir el grado de resocialización de un individuo.

La función de pena, se aplicaría con una doble finalidad: 1) garantizar a la sociedad que la persona que ha cometido un delito, no pondrá nuevamente en peligro el equilibrio social y 2) cumplida la condena el individuo tendría herramientas suficientes como para convivir pacíficamente, sin violar al orden jurídico.

IV. Objetivo e hipótesis

El objetivo del estudio fue explorar las expectativas, diferencias y dificultades que tienen los penados por delitos de robo, con respecto a la función resocializadora de la pena. Tomando como base teórica la prevención especial positiva, con la función resocializadora de la pena, las hipótesis establecidas en la investigación fueron: A) Los penados por

delito de robo consideran que es posible la resocialización de acuerdo a la voluntad o predisposición de cada penado, señalando como factores importantes para ello, el trabajo, la educación y la familia y B) la droga resulta ser un factor negativo para la resocialización.

V. Materiales y Método

Participantes

El universo de esta investigación lo constituyó el Servicio Penitenciario Provincia de la Provincia de San Luis. El mismo se encuentra ubicado en la ciudad de San Luis. La población carcelaria actualmente es de 441 internos. La Unidad de Análisis fue la Unidad N° 2 de penados, que alberga a 195 internos. De este pabellón se tomó una muestra en total de 20 penados por delito de robo, de los cuáles 10 fueron entrevistados y para la red semántica se utilizó a los 20 penados seleccionados. La muestra fue seleccionada en forma aleatoria, de un listado de penados por delito de robo, donde se pidió expresamente que no figurara el nombre y apellido de los internos.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra fue: el delito (robo); la edad, donde se buscó abarcar edades desde los 20 hasta los 50 años; y el lugar de origen; si bien el Servicio Penitenciario se encuentra en la Provincia de San Luis, tiene internos provenientes de distintas ciudades de Argentina, para lo cual se tuvo en cuenta la proximidad de las ciudades más próximas la Provincia de San Luis.

Diseño

El diseño utilizado fue de tipo Transeccional Descriptivo–Comparativo, utilizando metodología cualitativa y cuantitativa, a través del Método de Redes Semánticas Naturales (Valdez, 1998).

Desde el punto de vista metodológico, en una investigación que contemple una perspectiva de indagación cualitativa, se trata de una búsqueda particular que hace que un investigador encuentre, en la información aportada por los participantes, los indicadores que lo orienten en el conocimiento de la subjetividad. En este caso, la técnica de indagación elegida en la presente investigación fue la técnica de las Redes Semánticas Naturales (Figueroa, González, Solís, 1981), en tanto constituye un recurso técnico para evaluar el significado que se le asigna a un concepto, de una manera válida y confiable. Las razones que no guían en esta elección han sido las de contar con un procedimiento que nos posibilite obtener redes “naturales” esto es, redes generadas por los propios sujetos, puesto que priorizamos

la perspectiva del sujeto investigado, su propio lenguaje, como medio de acercarnos al conocimiento de la subjetividad.

Instrumento

Se empleó la técnica de las redes semánticas naturales (Valdez, 1998), la cual ofrece un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento, proporcionando datos referentes a la organización e interpretación interna de los significantes.

Procedimiento

Para la obtención de los significados del concepto resocialización, se solicitó a los internos del Servicio Penitenciario Provincial de la Provincia de San Luis, que mencionaran cinco palabras que ellos relacionaran o consideraban como definitorias del concepto de resocialización. Luego las palabras debían ser colocadas en una columna por orden de jerarquía de acuerdo a la importancia que ellos le asignaban, colocando el número uno, a la palabra que más se acercaba o más definía el concepto, y cinco a la palabra que más se alejaba. Cabe destacar que la solicitud explícita de cinco palabras obedeció a variables propias de la muestra, principalmente al escaso nivel de escolaridad.

Considerando que la información obtenida en la red semántica puede constituirse en el elemento para elaborar un diferencial semántico, deberán elegirse los conceptos pertinentes de un marco teórico. La elección deberá incluir sólo aquellos conceptos que se tiene evidencia, que en la cultura específica tienen un contenido semántico distinto. Aunque el colectivo es relativamente homogéneo (socializados e identificados con una comunidad), y comparten significados semejantes de conceptos relacionados con sus tareas y su entorno natural, la hipótesis es que habría mayor heterogeneidad al momento de estudiar el significado de la re-socialización. La red semántica se utiliza cuando no conocemos o tenemos dudas sobre el significado de una comunidad, sea por su heterogeneidad o por la generalización que queremos dar a los resultados, o porque las observaciones previas indican que es un concepto controvertido.

Plan de análisis

Desde sus inicios, el modelo de redes semánticas naturales, formulado por Figueroa, González y Solís (1981), se propone encontrar un procedimiento técnico que permita obtener una red semántica natural, ósea un

conjunto de conceptos seleccionados por el proceso de reconstrucción de la memoria.

Si bien, el mecanismo básico en el que se sustenta el funcionamiento de la red, es el de la asociación, es importante destacar que la explicación asociativa no se fundamenta en la clásica contigüidad temporo-espacial, tal las formulaciones de la escuela asociacionista, sino fundamentalmente en los postulados que se fueron delimitando en torno de la memoria semántica. Siendo central desde esta perspectiva la experiencia asociativa del propietario de la red, en la determinación, no solo los nodos o conceptos centrales de una red sino también las relaciones entre los conceptos (física, temporales, lógicas, jerárquicas).

Es por ello que establecen una serie de lineamientos teóricos generales en pro de desarrollar una modelo de redes semánticas: 1- la técnica de estudio debe ser completamente empírica. 2- en la cuantificación de los datos se debe especificar la distancia semántica por medio de un análisis factorial. 3- las redes semánticas deben ser jerárquicas. 4- debe ser posible, estudiar el desarrollo de redes a partir del estudio con niños. 5- debe permanecer la idea de una red activa donde los conceptos sean definidos y a la vez definidores, ya que las redes semánticas pueden estar cambiando constantemente. 6- en el estudio de redes semánticas se debe evitar las taxonomías y el empleo de modelos de inteligencia artificial. 7- se debe postular un modelo multidimensional, tomando en cuenta el trascurso del tiempo. 8- existe la necesidad de emplear herramientas matemáticas potentes (análisis multivariado). 9- es necesario interpretar teóricamente los datos experimentales, con la idea de relacionarlos con el conocimiento neurofisiológico de los códigos.

De lo que se desprende que el punto fuerte de la propuesta de Figueroa, es el procedimiento técnico, procedimiento que tiene el merito de valorar las redes elaboradas por los sujetos. Se trata entonces, del diseño de una técnica que permite obtener y evaluar un conjunto de palabras a los fines de determinar el significado de un concepto, con el objeto de describir la información relevante que determina el comportamiento de las personas. Información que, al incluir, creencias, valores, actitudes, prejuicios, permite rescatar toda la experiencia particular del sujeto.

Este análisis semántico da ciertas pautas de la representación que tiene los internos de la “resocialización”, o sobre qué se basa la misma según su forma de verla, y tomar estos datos como base para elaborar tratamientos o políticas de inserción social de acuerdo a la expectativa o parámetros sobre los cuáles ellos entienden que se constituye la resocialización. La red semántica nos permite una aproximación al significado “natural”, directamente con el individuo, evitando de esta manera, en taxonomías artificiales creadas, para

explicar la organización de la información, a nivel de memoria semántica. El lenguaje constituye una herramienta crucial para el estudio de las relaciones sociales y la expresión de la propia individualidad, destacando la relación de cada palabra con la realidad, con la propia vida y con los motivos de cada individuo (Cole y Scribner, 1977). El hombre adquiere algo así como una nueva dimensión de la conciencia, en él se forman imágenes subjetivas del mundo objetivo, que son dirigibles, es decir representaciones que él puede manipular, incluso en ausencia de representaciones inmediatas. Y en ello consiste la principal conquista que obtiene el hombre con el lenguaje (Luria, 1984). Chomsky (1971) sugirió que el estudio del lenguaje puede ofrecer una “perspectiva notablemente favorable”, en el auxilio a los estudios de los procesos mentales. Tenemos la posibilidad de partir de un concepto que se intenta construir desde los mismos sujetos que se pretende vincular con él.

Resultados

Para el análisis de los resultados arrojados por las redes semánticas naturales se obtuvieron cuadro de los indicadores propuestos por Figueroa, González, Solís (1981):

- Riqueza semántica (valor J): número total de palabras que definieron el concepto de resocialización y que fueron generadas por los participantes. Siendo un indicador de la riqueza, del cumulo de significados que presenta el concepto.

- Peso semántico (Valor M): frecuencia de aparición de definidoras, multiplicada por la jerarquía asignada. El procedimiento de extracción de este valor fue el siguiente: se le asigna el valor de 10 a la palabra jerarquizada en primer lugar; a la palabra jerarquizada en segundo lugar, el valor de 9, y así sucesivamente, hasta llegar a la palabra jerarquizada en quinto, con valor 6. Posteriormente, para cada definidora los valores se multiplican por el número de participantes que le asignaron un lugar determinado (del sexto al décimo). Las palabras con mayor peso semántico serían aquellas que mejor definen el concepto.

- Conjunto SAM: conformado por las diez palabras definidoras con mayor Valor M, representando las palabras definidoras que conforman el núcleo central de la red. Constituye el centro del significado que presenta el concepto.

- Distancia Semántica (valor FMG): Indicador, en términos de porcentajes, de la distancia semántica que hay entre las diferentes palabras definidoras que conforman el conjunto SAM. Índice que permite hacer comparaciones.

De acuerdo al número de internos, se obtuvo un total de 40 columnas (20 con las palabras consideradas como definitorias del término resocialización y 20 donde esas mismas palabras fueron ordenadas por jerarquía). Del análisis efectuado sobre la cantidad de palabras utilizadas, se obtuvieron 36 palabras como definidoras del término resocialización.

Tabla 1. Conjunto de palabras definitorias

JERAQUIA	1	2	3	4	5
VALORES SEMANTICOS	10	9	8	7	6
DEFINIDORAS					
ADAPTACION				1	
AMISTAD			1		
AMOR		1			
ANIMO					1
APOYO			1		
AYUDA				2	1
BIEN		1			
BUENO	1	1			
CAMBIO			2	1	
CONDUCTA		1	2	1	1
CONFIANZA					1
CONTENCION		1			1
DELITO		1			
DIGNIDAD				1	
ENSEÑAZA	1				
ESFUERZO				1	
ESTUDIO	1	1	2	2	3
FAMILIA	10	1	1		
FELICIDAD			1		
HUMILDAD				1	
INDEPENDENCIA					1
LIBERTAD	1	1		2	2
MARGINACION	1				
OPORTUNIDAD		1		2	
PSICOLOGIA	1				
QUERERSE			1		
RECREACION		1			
RECUPERACION		1			
REINSENCION					1
RELIGION	2	1	1	1	1
RESPETO	2				
RESPONSABILIDAD				2	
SALUD				1	
SOCIALIZARSE			1		
SOCIEDAD		1			2
TRABAJO	2	2	7	2	5

En la tabla 1, puede observarse que el primer resultado obtenido son 36 palabras (Valor J = riqueza semántica), que los internos consideraron como definitorias del término resocialización. Según la metodología para la elaboración de la red semántica, asignó el valor 10 a la palabra jerarquizada en primer lugar; a la palabra jerarquizada en segundo lugar, el valor de 9, y así sucesivamente, hasta llegar a la palabra jerarquizada en quinto lugar con valor 1.

De la lectura de esta tabla podemos observar que la misma está integrada por términos vinculados a los agentes o factores de socialización, como familia, trabajo, estudio, y otros términos relacionados a sentimientos, o vinculados a situaciones personales. Esto permite establecer que en principio, los datos para la elaboración de la red semántica esta constituida por un abanico de términos muy amplios. Se advierte que hay un plano axiológico importante de la lectura previa de estos términos.

De acuerdo a la jerarquía y al valor semántico, de las 36 palabras presentadas anteriormente se obtuvo el siguiente resultado, donde se elabora el conjunto SAM, que se detalla en el cuadro siguiente:

Tabla 2. Conjunto SAM

DEFINIDORAS-CONJUNTO SAM	VALOR M	VALOR FMG
TRABAJO	138	100
FAMILIA	117	85
ESTUDIO	67	49
RELIGION	50	36
LIBERTAD	45	33
CONDUCTA	38	28
CAMBIO	23	17
OPORTUNIDAD	23	17
SOCIEDAD	21	15
AYUDA	20	14
RESPEO	20	14
BUENO	19	14
VOLUNTAD	18	13
CONTENCION	15	11
RESPONSABILIDAD	14	10

En la tabla 2, podemos observar el Valor M (pesó semántico) de las palabras que salieron con más frecuencia de las columnas de los internos, donde trabajo y familia fueron las que obtuvieron más frecuencia y peso semántico. Los valores M arrojados colocan al concepto de resocialización asociado fundamentalmente a dos términos: trabajo y familia.

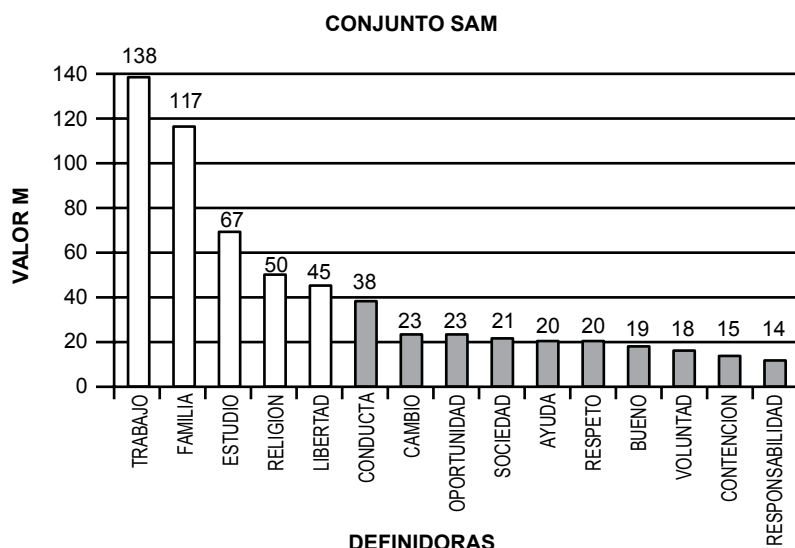
En este sentido, según la primer hipótesis formulada en esta investigación, el trabajo y la familia si serían los factores que ellos consideran centrales

para resocializarse. La educación que también fue formulada en la hipótesis, aparece en tercer lugar, con un valor M ligeramente inferior, dando cuenta de un orden de importancia pronunciadamente inferior.

Esta tabla 2 nos ofrece un medio empírico para acceder a la organización cognitiva del entrevistado sobre la resocialización, proporcionando datos, referentes a la organización e interpretación los significantes internos. Presentan homogeneidad las palabras trabajo y familia, lo que implica que la mayoría de los sujetos de esta muestra asocian la resocialización con trabajo y familia: la resocialización aparece entonces asociada a dos instituciones sociales centrales en lo que respecta a la incorporación de normas y valores de una sociedad. Pudiendo advertirse, en concordancia con el marco teórico desarrollado, que ambos conceptos, son agentes de socialización. La familia constituye un agente de socialización primaria, y el trabajo un agente de socialización secundaria. Siendo para el caso de la “Resocialización” el trabajo el principal referente.

Estudio y religión, si bien representan a dos instituciones sociales, aparecen asociadas al concepto en menor medida. Finalmente libertad, constituye un concepto ya no del orden de las instituciones sociales sino de los valores humanos. En general, se podría decir que la resocialización aparece como un concepto heterogéneo, donde trabajo y familia estarían operando de núcleo, luego de ellos, incluido estudio, tienen valores cercanos.

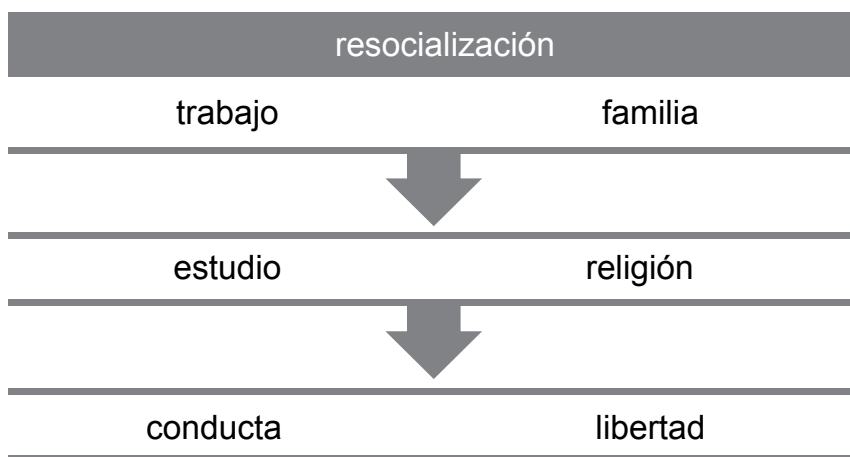
Gráfica 1. Conjunto SAM



Además, se podría hacer una jerarquización considerando los pesos semánticos: Trabajo y familia, primer nivel. Estudio y religión, segundo nivel. Conducta y libertad, tercer nivel, indicando acciones y valores fundamentalmente implicados en la resocialización.

En la gráfica 1, se pueden observar las 5 palabras del conjunto SAM. El núcleo central de la red lo conforman las palabras: trabajo, familia, estudio, religión y libertad. Sin embargo, en este caso por el valor M, el núcleo lo constituyen dos palabras: trabajo y familia. Estas palabras conforman el significado central de la resocialización, las que mejor definen el concepto. Los datos se calcularon a partir de la distancia semántica entre los conceptos (valor FMG); de este modo puede apreciarse que mientras trabajo y familia se distancian en un 15 %, familia y estudio, lo hacen en un 36% respecto de los otros conceptos, comparación que resulta ser reveladora de los dos atributos centrales de la red.

Tabla 3. Nivel de palabras definidoras



Discusión y conclusiones

De los resultados expuestos se observa que si bien hay significados comunes en las definiciones dadas por los participantes en el estudio, también se observan algunas diferencias. A través del proceso de cognición, podemos describir parte del proceso psicológico, respecto de la manera en que se estructuraría el conocimiento del sujeto acerca del mundo, y específicamente en el tema de este estudio, la resocialización.

De acuerdo a este modelo, la información de los participantes respecto de la resocialización estaría organizada de una forma determinada; a partir de ello se realiza una interpretación de los significantes. Este conocimiento se organiza de acuerdo a la experiencia personal de cada sujeto. A través de los datos que obtenemos de la red semánticas, construimos una realidad, en este caso, la realidad de la resocialización, compartida por la muestra estudiada. Además es posible acceder a significados personales, aquellos conceptos que presentan un valor M inferior, los cuáles podríamos agrupar en las siguientes categorías:

1.- Los que indican aspectos del orden personal: oportunidad, cambio, y voluntad.

2.- Los que indican aspectos del orden social: sociedad, ayuda, contención, responsabilidad y respeto.

3.- Los que indican aspectos valorativos: bueno.

Podemos observar que las tres categorías que agrupan palabras están orientadas a la acción social, es decir, aquella que de acuerdo al marco teórico generan una expectativa en otro sujeto o en la sociedad. De alguna manera, el concepto de resocialización estaría abarcando tres ámbitos: el nivel individual (sujeto), el nivel social (sociedad) y el axiológico (valores).

Para Chomsky (1965) las personas para enfrentar problemas esquematizan los conocimientos archivados, formando el significado semántico y lo hacen utilizando diferentes modelos de representaciones significativas. De ello podemos deducir que la resocialización se asocia no sólo a factores como familia, trabajo y estudio, que de acuerdo a lo examinado en el marco teórico constituyen los principales agentes de socialización primaria y secundaria, sino a la adecuación de las pautas culturales vigentes, en la comunidad donde el sujeto vuelve a insertarse.

La correspondencia entre la hipótesis y el conjunto SAM, se verifica entre los resultados de los términos que tuvieron mayor valor en la red semántica, con las variables establecidas en la hipótesis A de este estudio.

Los términos de la red en su conjunto, nos permiten interpretar que para los penados por robo la resocialización es posible.

La voluntad, que de acuerdo a la hipótesis A es el punto de partida para la resocialización, está asociada en la red con otros términos, como cambio, conducta, oportunidad, respeto, etcétera; es decir, son las palabras de menor valor M del conjunto SAM, que indican la acciones sociales que debe afrontar, de acuerdo a la expectativa de la sociedad.

Respecto de la hipótesis B (la droga como factor negativo para la resocialización), no hay término significativos para relacionarla, pero si podemos ampliar las nociones de voluntad y la de responsabilidad, sobre

el cambio de conducta que debe tener el interno, entre lo cual podríamos decir, es el alejamiento de la droga.

Lo primero que podemos concluir sobre la interpretación realizada, es la amplia dimensión o presentación social que los internos tienen sobre la resocialización.

La resocialización no se traduciría en un objetivo concreto, sino en una variedad de aspiraciones reflejadas en las principales categorías como “familia” y “trabajo”, presentes en una de las hipótesis formuladas. Pero lo que podemos deducir es que “familia” y “trabajo”, para los penados, son “estados de resocialización”, es decir, podemos concluir que para los penados constituir una familia o tener un trabajo serían pruebas de su resocialización; y esta se vería frustrada por no lograr ambos objetivos.

Mientras que durante la libertad del sujeto, “familia” y “trabajo” son agentes de socialización, medios que atraviesa el individuo en su vida, en la privación de libertad ambos agentes que intervienen en el proceso de socialización, aparecen como la mayor aspiración de los penados.

Las variables “familia” y “trabajo” abarcan cuestiones afectivas y económicas, respectivamente, que de acuerdo al relato de las entrevistas, la ausencia de éstas, se constituyeron como causales de incidencia en la carrera delictiva.

Hay varias categorías de la red semántica que formaron parte del conjunto SAM y que si bien no tuvieron la frecuencia de las variables como “familia” y “trabajo”, constituyen parte de la representación social que tiene el interno sobre la resocialización (sociedad, responsabilidad, conducta, cambio, ayuda, solidaridad, ecuación, religión, etcétera) y que están relacionadas con las categorías persona, materialidad, identidad, pensamiento y comportamientos.

Podríamos llegar a concluir, que la resocialización y la concepción que se tenga de ella, depende, en parte, de la perspectiva de cada sujeto, esté o no privado de la libertad, y, por otro lado, de las políticas de Estado destinadas a la institucionalización de individuos.

Referencias bibliográficas

Anitua, G. I. (2005). *Historia de los Pensamiento Criminológicos*. Bs. As.: Editores del Puerto.

Bacigalupo, E. (1999). *Manual de Derecho Penal*. Parte General. Bs. As.: Hammurabi.

Chomsky, N. (1965). *Aspectos de teoría da sintaxe*. San Pablo: Abril Cultura.

Falicov, E. y Lifszyc, S. (2002). *Sociología*. Bs. As.: Aique.

Figueroa, N. J.; González, E. y Solís, V. (1981) Una aproximación al problema del significado: Las Redes Semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (13) 3, 447 -458.

Merton, R. K (2002). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económico.

Valdez Medina, J. L. (1998). *Las redes Semánticas Naturales. Usos y Aplicaciones Clínicas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Weber, M. (1996). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIV – Número I (27/2013) 135/157 pp.

La red de conocimiento en una universidad con sistema de prácticas profesionales y servicio social tecnológico-administrativo

Knowledge network at a university with a professional practice system and a business-related and technological social service

Cruz García Lirios

Universidad Autónoma del Estado de México
garcialirios@terra.com

(Recibido: 24/08/13 – Aceptado: 21/05/14)

Resumen

El objetivo del presente estudio es interpretar los discursos de docentes respecto a la evolución de su red de conocimiento. A partir de tres categorías; planificación estratégica, gestión de alianzas y práctica profesional, se construyeron preguntas abiertas y el análisis de las respuestas. Los resultados muestran dos perspectivas de conocimiento: especialización y simulación. La primera alude a la confianza, identidad, conflicto, creatividad e innovación. La segunda supone desconfianza, desarraigo y conformidad. Ambos, al ser interpretados a la luz de la Teoría de las Redes de Conocimiento (TRC), evidencian a la discrecionalidad docente como una evaluación sesgada del sistema de prácticas profesionales. Tales hallazgos, contribuyen al análisis de las redes de conocimiento como el resultado de procesos psicosociales de categorización, comparación, identidad, representación y actitud relativas al endogrupo docente y al exogrupo administrativo-estudiantil: principales actores de las redes de conocimiento.

Abstract

The objective of this study is to interpret the discourse of educators in

relation to the evolution of their knowledge network. Three categories (strategic planning, management of alliances and professional practice) were considered to design open questions and analyse the answers. The results show two prospects of knowledge: specialization and simulation. The first one refers to confidence, identity, conflict, creativity and innovation. The second suggests distrust, uprooting, and conformity. By being analysed in the light of the Theory of the Knowledge Networks (TKN), both prospects depict educators' discretionism as a slanted evaluation of the system of professional practice. Such findings enhance the analysis of the knowledge networks as the result of psycho-social processes of categorization, comparison, identity, representation and attitude regarding internal groups of educators and the external group of administrative staff and students, who are the main actors of knowledge networks.

Palabras claves

confianza - identidad - gestión - producción - transferencia

Key words

confidence - identity - management - production - transference

INTRODUCCIÓN

El análisis de los temas críticos de la educación puede realizarse a partir de sus redes de conocimiento. Los sistemas académicos han estructurado transferencias de conocimientos entre universidades y empresas mediante el establecimiento de grupos colaborativos que potencian las competencias de los estudiantes que se insertan en dicho sistema. En torno a las redes de conocimiento, se erigen estructuras de creencias valores y normas que facilitan u obstaculizan la relación entre empresas y universidades.

Precisamente, el objetivo del presente estudio es explorar las nuevas posibilidades de sinergia entre las empresas y las universidades. En tal sentido, se analizan los programas de posgrado acordes con la demanda del mercado y la oferta laboral. Si se consideran las redes de conocimiento como un entramado de intercambios representativos, normativos y valorativos, entonces será posible develar las estructuras colaborativas entre las universidades y las empresas lucrativas.

La Teoría de las Redes de Conocimiento (TRC) plantea que las universidades y las empresas son nodos de intercambio de información que devienen en relaciones productivas a través de sus intercambios de conocimiento, desarrollo de proyectos interdisciplinarios y flujos de adiestramientos.

La innovación, desde la TRC, es un efecto del intercambio de información entre los proyectos de investigación y tecnología y la planificación estratégica del conocimiento. En tal sentido, una red de conocimiento implica la participación colaborativa de especialistas y tecnólogos en torno a una actividad productiva–tecnológica. Por ello, la configuración de una red se lleva a cabo a partir de la estructura organizativa–colaborativa entre universidades y sectores industriales.

En términos de las redes organizacionales, convergen dos tipos de conocimiento: codificado y tácito.

El primero se refiere a las relaciones productivas en las que la comunicación de procedimientos, la captación y el adiestramiento se encargan de implementar la misión y la visión de la organización entre los recursos humanos.

El segundo tipo de conocimiento, se articula a partir del intercambio de procedimientos no escritos en un manual, pero transferidos por el personal más experimentado hacia el personal de nuevo ingreso. Se trata de creencias y valores en torno a la ejecución de tareas, la utilización del equipo técnico y los procedimientos de producción–distribución.

Ambos conocimientos, simbolizan la construcción de una cultura organizacional–laboral–técnica en torno a la cual, la confianza resulta fundamental. La TRC considera que de faltar el factor confianza, la configuración de una red no podría llevarse a cabo puesto que el aprendizaje colaborativo requiere de una distribución de responsabilidades en donde quien no sigue la dinámica laboral o clima organizacional, es excluido (Medina, et. al, 2004).

En este sentido, las redes de conocimiento requieren de tres condiciones para subsistir: el poder horizontal, redistribuido entre los integrantes de la red y la carga de responsabilidad, orientada a todos y cada uno de los integrantes de la red. La solución a las problemáticas posteriores a la configuración de la red, está en la red misma. Por ello, las decisiones se establecen mediante un mecanismo de inducción más que de selección.

Un factor esencial de la red son los traductores quienes poseen habilidades y conocimientos sobre las necesidades del personal operativo y los requerimientos del personal administrativo en torno a la planificación estratégica de las metas.

Si se consideran lenguajes diferentes entre las necesidades de crecimiento de una empresa y la investigación básica, los traductores resultan fundamentales puesto que su formación transdisciplinaria y su experiencia teórico–aplicada, son un eslabón entre empresarios, administradores y personal.

En torno a los sistemas educativos, las redes de conocimiento permiten explicar la estructura colaborativa y las barreras de intercambio y aplicación científica y tecnológica en las organizaciones.

Siguiendo una metodología de análisis de discurso, mediante la técnica de síntomas, se analizan los discursos de docentes que forman la red de conocimiento entre la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y Nissan, organización en la que los estudiantes llevan a cabo prácticas profesionales involucrándose en la adquisición de conocimiento tanto explícito como implícito sobre los procesos de comercialización, las estrategias de venta y atención al cliente.

El estudio permitió discernir los procesos formativos; habilidades y conocimientos incentivados por las relaciones tanto interpersonales como colaborativas entre los docentes y los practicantes. Tales resultados, fueron interpretados a la luz de la Teoría de las Redes de Conocimiento en la que la autoeficacia y la actitud son sus elementos fundamentales.

TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA

En la concepción de Bandura (1977; 1982; 1989; 1993; 1994; 1995; 2001) la autoeficacia es una percepción y/o una creencia motivada por ensayos de aciertos y errores personales o impersonales llevados a cabo deliberada o discursivamente. Dado que la autoeficacia alude al fracaso, pero principalmente al éxito, aún a pesar de aquellos ensayos fallidos que incitan al logro, la percepción y creencia de autoeficacia se sustenta en la consecución de objetivos esperados más que en la competitividad, el reconocimiento o el aprendizaje vicario. Si la autoeficacia es un sistema de percepciones y creencias enfocada al éxito, entonces el grupo al que pertenece o quiere pertenecer el agente autoeficaz está relacionado con el éxito. Debido a que los grupos son diversos, la autoeficacia varía en función de esta diversidad. Un grupo competitivo atribuye éxito a uno de sus integrantes cuando éste ha sobrepasado los logros antecedentes que por cierto estaban fijados por el grupo. En este sentido, el concepto de autoeficiencia parece fehacientemente ajustado a la influencia de un grupo sobre los objetivos, el sistema y logros de un individuo (Echebarria y Valencia, 1996).

Si la autoeficacia es un sistema de percepciones que incentivan los logros delimitando las capacidades eficaces, la autoeficiencia también sería un sistema de percepciones y creencias, pero a diferencia de la autoeficacia, éstas estarían orientadas a la ejecución de un procedimiento o tecnología. Los factores que impulsan la autoeficacia serían idénticos

en el caso de la autoeficiencia. Si la competitividad, el reconocimiento y el aprendizaje vicario impulsan la autoeficacia, entonces la autoeficiencia también tendría ese impulso.

TEORÍA DE LAS ACTITUDES

Los estudios psicológicos actitudinales se han enfocado en su conceptualización, formación, activación, accesibilidad, estructura, función, predicción, cambio, inoculación, identidad y ambivalencia (Ajzen, 2001). Las actitudes han sido definidas a partir de dimensiones afectivas y racionales. Ambas dimensiones son el resultado de experiencias y expectativas (Ajzen 2002). Esto implica su estructura: unidimensional o multidimensional que se configura en factores exógenos y endógenos. Es decir, cuando las actitudes activan decisiones y comportamientos causan un proceso periférico, emotivo, espontáneo, heurístico y ambivalente. En contraste, cuando las actitudes transmiten los efectos de valores y creencias sobre las intenciones y acciones, son mediadoras endógenas de un proceso central, racional, deliberado, planificado y sistemático (Pallí y Martínez, 2004).

Los estudios psicológicos han demostrado diferencias significativas entre las actitudes hacia personas y actitudes hacia objetos (Ajzen y Fishbein, 1974). Las primeras se refieren a estereotipos o atributos y las segundas se refieren a evaluaciones o disposiciones. En ambas, la ambivalencia es un indicador de cambio cuando interaccionan creencias y evaluaciones formando disposiciones negativas y positivas hacia el objeto (Montmollin, 1984). Los conflictos se forman al interior de los componentes formados por creencias hacia el objeto. La resistencia a la persuasión, es una consecuencia de la ambivalencia actitudinal (Arnau y Montané, 2010). Si el entorno amenaza la formación y la función de las actitudes éstas adaptaran al individuo ante las contingencias. De este modo, las actitudes poseen dos funciones esenciales: egoístas y utilitaristas.

Son tres las teorías que emplean a las actitudes como una variable predictora de las intenciones y comportamientos: Teoría de la Acción Razonada, Teoría de la Conducta Planificada y Teoría del Procesamiento Espontáneo.

La Teoría de la Acción Razonada sostiene que las actitudes son mediadoras del efecto de las creencias sobre las intenciones y los comportamientos (Ajzen y Fishbein, 1974). Un incremento en las creencias aumenta las disposiciones hacia decisiones y acciones específicas y deliberadas. Se trata de un proceso que va de lo general en cuanto a creencias hacia lo particular en cuanto a intenciones y acciones. No obstante, el poder

predictivo de las creencias generales está acotado por la especificidad y unidimensionalidad de las actitudes. Dado que las actitudes transmiten el efecto de las creencias, delimitan sus indicadores en disposiciones probables de llevarse a cabo.

La Teoría de la Conducta Planificada advierte que el efecto de las creencias sobre el comportamiento está mediado por actitudes y percepciones de control. Ante una situación o evento contingente, la percepción de control incrementa su poder predictivo de las intenciones y los comportamientos si y sólo si interactúa con disposiciones específicas. En la medida en que la percepción de control disminuye, su relación con las actitudes hace predecible un efecto espurio en las decisiones. Necesariamente, el proceso deliberado y planificado de la toma de decisiones e implementación de estrategias requiere de una percepción de control consistente con las disposiciones hacia el objeto (Ajzen, 1991).

La Teoría del Procesamiento Espontáneo plantea a las actitudes como consecuencia de la activación de experiencias con el objeto actitudinal. Las actitudes son asociaciones entre evaluaciones de objetos. Una evaluación negativa incrementa la disposición y con ello la espontaneidad del comportamiento (Ajzen, 2002).

El cambio actitudinal alude a emociones y afectos consecuentes a los actos individuales y de los cuales las personas se sienten responsables. También se trata de la influencia social que ejercen los grupos de pertenencia o referencia sobre los individuos (Montero, 2002). O bien, la recepción de mensajes persuasivos orientados al razonamiento central, o mensajes persuasivos dirigidos a la emotividad periférica (Petty y Cacioppo, 1986b). En general, el sistema actitudinal es sensible a la inestabilidad del objeto y a las variaciones cognitivas que inciden en la consistencia, estabilidad, predicción, competencia o moralidad del individuo.

El cambio consistente de actitudes está relacionado con su estructura multidimensional resultante de la presión mayoritaria. La diversidad de dimensiones implica una construcción consistente del cambio actitudinal. Es decir, las actitudes asumen una función de respuestas internalizadas ante situaciones constantes enmarcadas por los medios de comunicación masiva.

El cambio actitudinal está relacionado con el principio disuasivo de la inoculación. Antes del ataque de mensajes persuasivos, se induce la percepción de amenazas, riesgo e incertidumbre (Cacioppo y Petty, 1989). En general, la sobreexposición a mensajes persuasivos induce una alta elaboración y con ello la persuasión (Petty y Cacioppo, 1986a). La emisión masiva de mensajes persuasivos, la motivación y las habilidades de manejo consecuentes pueden derivar en indefensión (Monas-

sero y Vázquez, 1998). Es decir, ante la ola de información las personas reducen su percepción de control y tienden a creer que los eventos son incommensurables, impredecibles e incontrolables (Cacioppo, Petty, Feng y Rodríguez 1986). O bien, los individuos se forman una identidad que consiste en identificarse con un endogrupo en referencia a un exogrupo (Angosto y Martínez, 2004). En el proceso de indefensión, el individuo construye el cambio de actitud y su reforzamiento de desesperanza. En el proceso identitario, es el grupo el que influye en el cambio actitudinal de la persona. La indefensión es un proceso de autovalidación o profecía autocumplida. En contraste, la identidad es una validación convergente de normas grupales (Jiménez, 1997).

La influencia social del grupo de pertenencia o referencia alude a las normas mayoritarias y a los principios minoritarios orientados al cambio actitudinal (Feliu, 2004). La influencia de las mayorías propicia la conformidad individual y los principios minoritarios, el conflicto y el cambio actitudinal (Laca, 2005). Recientemente, el estilo de la minoría ha resultado ser el factor de influencia social y cambio actitudinal más permanente. Es decir, la construcción de consensos mayoritarios parece tener un efecto efímero y la construcción de disensos parece ofrecer un cambio constante.

Los estudios de las actitudes hacia el comportamiento se han enfocado en su ambivalencia. Briñol, et, al., (2004: p. 373) señalan que las personas tratan de equilibrar la información favorable y desfavorable hacia ese objeto disposicional manteniendo actitudes ambivalentes. Es decir, los objetos actitudinales son parte del entorno en el que se encuentran las personas y su necesidad de ordenarlo, predecirlo y controlarlo (Orantes, 2011). Por ello, aunque el objeto actitudinal sea consistente con sus percepciones, valores y creencias, las personas deben contrastar dichos objetos con los comportamientos asociados a ellos.

TEORÍA DE LA RED DE CONOCIMIENTO

La educación es un sistema de redes de conocimiento que configuran un ciclo de enseñanza-aprendizaje. En el inicio del ciclo educativo, las redes de conocimiento son apenas un anteproyecto. Las estrategias de producción están orientadas por un paradigma emergente más que dominantes. Se trata de la verosimilitud de teorías porque el conocimiento apenas se sustenta por ideologías. La segunda etapa del ciclo educativo es la evaluación por pares la cual consiste en el ajuste de los proyectos a la política del endogrupo. Posteriormente, en la tercera etapa, se observa la difusión del conocimiento en los espacios académicos institucionales.

Los estudios sobre redes de conocimiento advierten que la formación de grupos y la planificación de proyectos son tan importantes como la confianza e identidad en torno a una organización, institución o universidad.

La formación de grupos tiene su origen en los procesos psicológicos sociales de la categorización, comparación, representación e identidad social en torno a los cuales el conflicto y el cambio, son los fundamentos de las redes de conocimiento (Jiménez, 2007).

El conflicto, antecede al cambio (González, 2005). Se trata de relaciones asimétricas entre los integrantes de un grupo en referencia a integrantes de otro grupo considerado como ajeno a los intereses comunes de un grupo (Morales, 1996). El conflicto emerge cuando las diferencias entre los grupos son evidentes.

En el caso de los estudiantes de la UAEM y los empleados de Nissan, no subyace el conflicto puesto que el tránsito de estudiantes de la UAEM a empleados de Nissan, es percibida como normal y no existe alguna desavenencia al respecto.

Sin embargo, el conflicto emerge en el momento en el que alguno de los estudiantes trasgrede el reglamento de prácticas afectando las transferencias de conocimiento. Puesto que los docentes-investigadores son los responsables de gestionar y capacitar a los estudiantes en su inserción a la misión y a la visión de las organizaciones, tienen que velar por el cumplimiento del reglamento y sancionar a quienes violen las reglas de colaboración.

Otro tipo de conflicto, el relativo a la innovación definida como la influencia de una minoría perseverante en sus acciones con la intención de persuadir o disuadir a un endogrupo (Doms y Moscovici, 1984). Subyace al interior de la organización o la universidad, se trata del conflicto en el que los estudiantes involucrados perciben un mayor aprovechamiento de sus capacidades y recursos. Consecuentemente, demandan mayor gestión y capacitación para lograr objetivos centrados en la innovación administrativa-tecnológica.

Por otra parte, el cambio es una consecuencia del conflicto. Se trata de un proceso en el que la conversión precede a la persuasión que activó un conflicto y una actitud central o periférica de necesidad de cognición.

El cambio actitudinal en torno al cuestionamiento de convicciones, alude a un proceso disuasivo en el que la información puede ser racionalizada o emotiva. En el primer caso, la necesidad de cognición puede propiciar una disonancia en la que la información no concuerda con las expectativas. En el segundo caso, la información propicia emociones que incrementan las expectativas hacia el objeto informacional-actitudinal.

En este sentido, el cambio también es sinónimo de conversión en el que las actitudes hacia un objeto propician una modificación del comportamiento del individuo ante el grupo.

En el caso de las redes de conocimiento, el conflicto y el cambio son procesos esenciales para entender las barreras y las facilidades de transferencia del conocimiento entre grupos simétricos y asimétricos en torno a la información de un objeto, proceso, institución u organización.

Los individuos establecen categorías, comparaciones, identidades y representaciones en torno a ellos mismos en relación con integrantes de un grupo y en referencia con otros individuos pertenecientes de otros grupos.

Al establecer parámetros de comparación, los conflictos al interior de un grupo académico pueden trasladarse a los conflictos entre grupos organizacionales. Éste es el primer paso para la delimitación de la identidad o pertenencia a un grupo.

La categorización intra e inter grupos, consiste en un conjunto de percepciones alrededor de los recursos, habilidades y capacidades al interior de un grupo en referencia a otro grupo. Si la percepción es el ordenamiento sesgado de los objetos, los grupos y sus individuos, sesgan sus apreciaciones al momento de evaluar sus actos y las de otros. Éste es el caso del sesgo de atribución en torno al cual, las percepciones individuales atribuyen a sus capacidades los logros y atribuyen a las capacidades de otros sus fracasos.

En ambos casos, UAEM y Nissan construyen sesgos atributivos en los que se comparan los conocimientos en relación con su aplicación ante categorías de especialización o planificación estratégica del conocimiento. Éste proceso también es inherente a los grupos docentes y administrativos en torno al sistema de transferencia del conocimiento.

Posterior a la categorización y comparación, subyace la identidad. Se trata de decisiones de pertenencia a partir de juicios atributivos sesgados. Si un estudiante percibe mayores posibilidades de crecimiento personal en algún grupo al que no pertenece, decidirá cambiarse o convertir sus ideas a las del grupo favorecido. En este sentido, la red de conocimiento sería aquella mayormente favorecida por los juicios y atribuciones individuales. En este punto del proceso de formación de grupo se construyen dos tipos de referencia: endo-grupo o grupo de pertenencia-preferencia y exo-grupo o grupo de referencia.

El endo-grupo construye su identidad subyaciendo las capacidades del exo-grupo. es decir, la constitución de una red de conocimiento no sólo se efectúa a partir de las percepciones de capacidad de los integrantes de un grupo, sino también de las percepciones de incapacidad del exo-grupo.

En la medida en que un endo-grupo sesga sus juicios valorativos, traslado sus conflictos al exo-grupo. El sesgo perceptivo se transforma en sesgo atributivo y termina como sesgo selectivo. Al enfocar el sesgo en el exogrupo, el individuo del endogrupo construye un entramado de representaciones en torno al cual se interpretan las capacidades, los recursos y los límites del endogrupo en referencia al exogrupo.

La representación de las competencias exgrupales supone una evaluación de sus comportamientos por parte del individuo y su exogrupo (Knapp, Suárez y Mesa, 2003). Se trata de un conjunto de emociones y cogniciones en torno a las causas del actuar exogrupal en comparación a las acciones endgrupales. Es decir, los individuos sólo quieren observar los actos que contradicen al endogrupo y tratan de minimizar sus efectos en las decisiones de las personas.

En la medida en que el individuo tiene contacto con el exogrupo, incrementa sus emociones y cogniciones en torno al accionar exogrupal. Precisamente, a partir de estas experiencias es posible inferir procesos actitudinales que expliquen la exclusión del exogrupo por atribuirseles recursos y capacidades diferentes en comparación al endogrupo.

En dicho proceso de exclusión, subyace la consistencia emotiva-cognitiva-conductual que explica, las diferencias entre los grupos. Si el endogrupo excluye a los integrantes del exogrupo, entonces el exogrupo habrá mostrado una alta consistencia que amenaza la consistencia endogrupal. Por ello, los individuos que pertenecen a un endogrupo, tienden a ver diferencias significativas con respecto al exogrupo y sus integrantes.

No obstante, la consistencia del endogrupo está sesgada al compararse con el exogrupo puesto que una idea sesgada sólo puede ser un prejuicio más que un argumento.

En el ámbito de las redes de conocimiento, la consistencia endogrupal y exogrupal es incompatible. Para que una red de conocimiento funcione, se requiere de un endogrupo que pueda enlazar sus conocimientos con un exogrupo inconsistente en sus emociones, cogniciones y acciones, razones por las cuales, la transferencia de conocimiento endogrupal vendría a justificar la sinergia endo-exo porque subsana la inconsistencia exogrupal. Este proceso también puede observarse si el endogrupo es inconsistente y el exogrupo es consistente.

Sin embargo, los individuos que perciben inconsistencia emotiva-cognitiva-conductual en torno a la producción de conocimiento en su endogrupo, terminan migrando al exogrupo puesto que éste les permitirá un mayor crecimiento personal. Este proceso de migración es de orden

emotivo-cognitivo puesto que las emociones en torno al exogrupo, producen aversión al endogrupo, afinidad y adhesión exogrupal.

Los traductores, aquellos que cuentan con conocimientos, capacidades y habilidades para gestionar sinergias entre el endogrupo y el exogrupo, tienden a buscar datos que corroboren sus gestiones de conocimiento. No obstante, la inaccesibilidad al exogrupo impide la gestión del conocimiento, la formación de sinergias y la transferencia de conocimientos. Si los individuos tienen acceso restringido a un exogrupo pueden mimetizarlo con el endogrupo y caer en el supuesto de compatibilidad natural del conocimiento endo-exo grupo. La consecuencia de ésta compatibilidad será la inhibición de la red de conocimiento y su devenir en corrupción, simulación o nepotismo en torno a la producción y transferencia del conocimiento. Es decir, un incremento en la inaccesibilidad al exogrupo, aumenta las probabilidades del fracaso de programas organizacionales, científicos y tecnológicos entre el endogrupo y el exogrupo.

Precisamente, en éste punto los traductores, en tanto gestores del conocimiento cobran especial relevancia puesto que sólo ellos pueden salvar las diferencias endo-exo grupales. Cuando el clima organizacional entre el endogrupo y el exogrupo deviene en ambigüedad y adversidad más que transparencia y lealtad, los implicados en las redes de conocimiento manipulan la información para perseguir sus intereses, los traductores deben persuadir a ambos grupos de la insostenibilidad de su relación. No es suficiente con diagnosticar las diferencias endo-exo grupales, además es imprescindible reducir los riesgos y la incertidumbre potenciando los beneficios de cada enlace y nodo de la red de conocimiento.

Ahora bien, la consistencia afectivo-conductual entre ambos grupos implica creatividad la cual introduce en una dinámica innovadora a ambos grupos. Se trata de un clima organizacional flexible en el que se potencian las ideas en torno a la producción y transferencia de conocimiento. Dado que las redes de conocimiento son diversas, en cada enlace o nodo es menester heterogeneizar la producción y transferencia del conocimiento. En la medida en que el clima organizacional sea blando, incrementa la confianza y la identidad al interior del endo y exo grupo.

Confianza e identidad son el resultado de un tipo de información persuasiva conocida como creencia y el ámbito organizacional en el que se difunden las creencias es conocido como actitud hacia la red de conocimiento, sus integrantes y procesos. Un incremento de la información relativa a la red aumenta la certidumbre, producción y transferencia de conocimiento. En contraste, la disminución de información inhibe la relación endo-exo grupal.

MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio exploratorio descriptivo de los discursos, significados y sentidos en torno a la red de conocimiento UAEM-Nissan por parte de docentes.

Las categorías de entrevista y análisis fueron:

- Oportunidades, actitudes, motivación, capacitación y actualización del conocimiento
- Gestión, producción, traducción y transferencia del conocimiento
- Cultura organizacional; clima de relaciones y tareas en torno al conocimiento.

A partir de las categorías de entrevista y análisis se construyó un cuestionario de preguntas abiertas las cuales permitieron recabar los discursos, significados y sentidos de docentes insertos en la red de conocimiento.

El cuestionario incluye preguntas sociodemográficas y organizacionales relativas a las cuatro categorías. Las preguntas sociodemográficas incluyen sexo, edad, escolaridad, función e ingreso. Respecto a las preguntas organizacionales, se dividieron en cuatro categorías con el propósito de explorar cuatro categorías: cognición, logística, socialización y complejidad. Cada participante contestó las mismas preguntas.

Una vez que se construyó la guía de entrevista se procedió a entrevistar a tres docentes cuya función dentro de la red correspondió a puntos de ventas diferentes. Los tres docentes fueron varones encuestados quienes declaran tener 30, 32 y 36 años cumplidos, poseer el grado de maestría en psicología, administración y sociología, trabajar por asignaturas y horas que corresponden con un salario de 5500 pesos mensuales.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante los días 15, 16 y 17 de noviembre de 2011, en promedio las entrevistas duraron de 30 a 50 minutos y se llevaron a cabo en la sucursal correspondiente a la práctica profesional, la gestión docente y la administración logística. Antes de iniciar la entrevista se les preguntó si podían ser grabadas sus declaraciones y en los casos en que se aceptó la condición, se procedió a informar sobre los usos con fines académicos de las entrevistas las cuales no tendrían ninguna consecuencia positiva o negativa en su formación académica o eventual contratación profesional. Al finalizar la entrevista, se les ofreció la posibilidad de consultar los resultados de la investigación vía correo electrónico. Transcurridos unos días les fueron entregados sus reconocimientos por su participación en el estudio.

La técnica de síntomas fue empleada para el análisis del discurso, ésta consiste en ordenar extractos de las respuestas a las preguntas expues-

tas siguiendo una jerarquía de significaciones relativas a la planificación estratégica, la práctica profesional, la gestión docente y la producción y transferencia de conocimiento. Una vez sintetizadas y jerarquizadas en oraciones, las declaraciones son relacionadas considerando la categorización, comparación, identidad y representación endo-exo grupales.

Para vaciar y sintetizar la información, se emplearon matrices. Una vez procesada la información, se procedió a elaborar esquemas para facilitar la presentación de los resultados. El software Genopro, versión para estudiantes, permitió la elaboración de redes y sus correspondientes discursos en torno a las categorías de análisis.

RESULTADOS

La universidad pública, desde su fundación, asumió una identidad crítica hacia las organizaciones productivas–lucrativas, las empresas e industrias fueron percibidas como espacios de explotación laboral y enajenación ideológica. En su mayoría, las organizaciones tuvieron un sesgo perceptual que las identificó como escenarios de producción de plusvalía que vendrían a implementar procesos automatizados sustituyendo al personal operativo y propiciando un desempleo masivo.

No obstante, las prestaciones que otorgaron el Estado y las organizaciones, los sindicatos plasmaron como conquistas irrenunciables; el horario laboral de 8 horas, cobertura médica, seguridad pensionaria, repartición de utilidades y capacitación para la mejora del salario.

Entre las prestaciones sociales y las conquistas sindicales emergió un clima colaborativo en empresas transnacionales y un clima conflictivo en empresas locales. En los casos de las compañías automotrices, todas y cada una de ellas activadas por capital extranjero con una mínima participación del capital nacional, adaptaron modelos organizacionales de sus matrices en sus países de origen. Así fue el caso de Nissan quién se ubicó en México a finales de la década de los cincuenta y cuya influencia en los sectores maquilador y de ventas ha sido decisiva en el crecimiento de la economía productiva y de servicios del país, principalmente en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, la compañía automotriz tiene sus puntos de venta principales.

La relación entre universidad y empresa tiene larga tradición puesto que las universidades y los departamentos de recursos humanos han implementado programas de capacitación, adiestramiento e intercambio de información científica y tecnológica con sus contrapartes universitarios.

En el caso de Nissan, la actualización de los procesos productivos esgrime oportunidades de colaboración con institutos y universidades. Puntualmente, las áreas de ingeniería automotriz y recursos humanos, han construido sinergias de colaboración para actualizar los conocimientos e incluso, innovar los procesos de transferencia de tecnología así como del desarrollo organizacional.

En éste sentido, Nissan y las universidades tanto públicas como privadas, han desarrollado programas estratégicos de formación científica–tecnológica a través de becas o concursos de financiamiento que han redundado en programas de prácticas profesionales para los estudiantes y al término de éstos, una contratación.

En la ciudad de Cuernavaca, la UAEM ha logrado estrechar lazos colaborativos entre la institución y las franquicias distribuidoras de autos semi-nuevos y mantenimiento de autopartes. Al ser una ciudad en la que predomina el sector servicios más que el sector maquilador, las sucursales de ventas directas al cliente han solicitado a la UAEM la posibilidad de capacitar a estudiantes en sus áreas de recursos humanos y ventas para formar equipos colaborativos de fuerza de ventas en cada sucursal que se tiene proyectado expandir en un mercado cada vez más competitivo.

Es así como la relación entre UAEM y Nissan ha proliferado a partir del 2005, año en el que se modificaron los planes de estudios de las facultades para estrechar la colaboración con las franquicias automotrices y de servicios en general.

El plan de estudios vigente contempla una formación integral para el estudiante. Llevar a cabo sus prácticas profesionales y su formación teórica en la universidad. Se trata de dos fases en las que el estudiante puede llevar a cabo investigación básica en torno al clima organizacional y su intervención para el cambio organizacional.

El presente estudio se avoca a explorar el proceso de transferencia de conocimiento sin considerar sus aspectos organizacionales internos, sino más bien, aquellos en relación con los procesos colaborativos entre UAEM y Nissan.

En torno a las prácticas profesionales y servicio social, los profesores encargados de coordinar la colaboración científico–organizacional, gestionan los horarios y los espacios de de capacitación y transferencia de conocimiento. Una vez establecido el enlace a través del intercambio de información relativa al número de vacantes y la demanda de prácticas. El profesor elabora una lista de prioridades y propone cursos que incentivan las áreas de oportunidad.

Por su parte, el estudiante realiza un diario de campo donde realiza las características de la vacante y solicita al profesor la capacitación de las habilidades que a su criterio le permitirían un mejor desempeño.

No obstante, el estudiante también cubre cuatro horas de práctica formativa en la que auxilia a los tutores de áreas en las labores administrativas; motivación, capacitación y adiestramiento. La universidad otorga un reconocimiento a las organizaciones, personal administrativo, profesores investigadores y practicantes por su participación en las actividades extracurriculares.

Finalmente, dentro del proceso inductivo, las empresas ofrecen contrataciones temporales a los practicantes. Éste proceso ha permitido el incremento de egresados que se incorporaron al mercado laboral antes de titularse.

El proceso de transferencia de conocimiento tendría su principal limitante en la actualización y evolución del sistema de transferencia o práctica profesional puesto que la actualización permanente permitirá subsanar el decremento de las ventas y el incremento por horas/ventas.

También es importante considerar que el sistema depende del grado de especialización docente quien asume un rol fundamental en la construcción de saberes explícitos e implícitos para afrontar los retos del sistema de transferencia de conocimiento.

El auspicio del sistema, corre por cuenta de la UAEM. La nómina de los docentes y las becas a los estudiantes son absorbidas por su presupuesto.

El proceso de transferencia tecnológica tendría en la sinergia UAEM-Nissan su mayor éxito puesto que los administrativos claves son egresados de la universidad y cada año se incorporan practicantes.

Ahora bien, el análisis de las redes de conocimiento no sólo puede ubicarse en las instituciones u organizaciones, también pueden considerarse las sesiones de adiestramiento y capacitación que los docentes imparten a los practicantes.

Respecto a la formación extracurricular, la UAEM organiza eventos para la actualización y discusión de conocimientos en torno a la formación de competencias, la autoeficacia entre ellas.

La red de conocimiento UAEM-Nissan incluye a tres actores: administrativos, docentes y estudiantes. La planificación estratégica, la gestión de alianzas y la práctica profesional corresponden a cada grupo de la red.

Debido a que los docentes gestionan, traduciendo conocimientos científicos-tecnológicos en práctica profesional, alianzas entre UAEM y las organizaciones, son el grupo de referencia más importante de la red y se le conoce como endogrupo. En contraste, administrativos y estudian-

tes, ante los docentes son exogrupos que por su formación, no tienen el grado de conocimientos y habilidades requeridas para realizar la función traductora del conocimiento.

Tal sistema de organización de la red, es para los docentes, una simulación del conocimiento cuando la desconianza y el desarraigo aparecen al interior del endogrupo. Sin embargo, cuando la confianza y la identidad en torno al endogrupo emergen, la producción y transferencia del conocimiento no pueden ser certificadas por docentes externos a la red sesgando la calidad científico-tecnológica.

La red de conocimiento entre UAEM y Nissan incluye jerarquías circunscritas a los docentes como traductores; investigadores, gestores, asesores y evaluadores de la red de conocimiento UAEM-Nissan

Los docentes aseguran que la planificación estratégica inhibe el conflicto y el cambio organizacional puesto que facilita la simulación de gestión, producción y transferencia de conocimiento al no establecer parámetros de desarrollo para la cultura organizacional, gestión del conocimiento, procesos cognitivos y complejidad de la red. Esto redundaría en una oferta y demanda determinada discrecionalmente por parte de Nissan más que de los traductores de la UAEM.

La gestión, producción y transferencia de conocimiento está sustentada sobre bases teóricas organizacionales soslayando los procesos complejos de conflicto y cambio organizacional con miras a la innovación del conocimiento más que su simulación y reproducción.

Los traductores señalan la necesidad de reducir la incertidumbre de la alianza UAEM-Nissan desde su reglamento colaborativo. Para tal propósito, enfatizan la elaboración de reportes para que el área administrativa tome decisiones encaminadas a una planificación estratégica en torno a las alianzas con organizaciones que cumplan los requerimientos mínimos para la práctica profesional.

No obstante, los traductores son autocríticos al señalar que no cuentan con las habilidades de gestión suficientes para identificar a aquellas organizaciones con quienes se gestionaría la producción y transferencia de conocimiento.

La confianza e identidad serían las barreras principales de la red de conocimiento puesto que los traductores al gestionar el conocimiento, no establecen los criterios de producción y transferencia de conocimiento necesarios para incentivar un clima de relaciones y de tareas.

En torno a la transferencia de conocimiento, la relación UAEM-Nissan parece sustentarse en un pragmatismo académico: la simulación del conocimiento. Es decir, la transferencia de conocimiento está ponderada

por indicadores de eficiencia, eficacia y efectividad que no siempre son suficientes para demostrar la evolución de un sistema de pensamiento o innovación científico-tecnológica.

La eficiencia es considerada como el logro de objetivos y metas establecidos por endogrupo en comparación a la participación del exogrupo en una red de conocimiento. Al iniciar el sistema de transferencia, los egresados o pasantes, transitan del servicio social a la práctica profesional hasta conseguir la contratación. Este proceso es considerado como indicador de eficiencia terminal. No obstante, la Teoría de la Red de Conocimiento explica que al estar determinada una contratación por la formación de impresiones y opiniones administrativas, subyace un sesgo endo-grupal que consistiría en contratar al prestador de servicio social por el simple hecho de haber demostrado sus capacidades, habilidades y conocimientos en un grupo o área de trabajo sin haber ponderado su productividad y el impacto de ésta en el crecimiento de la organización.

Esto es el preámbulo a un sistema monopólico de simulación del conocimiento puesto que se reduce el conflicto al ser sustituido por un ambiente colaborativo de intercambio perceptual más que conceptual o tecnológico.

En tal sentido, la evaluación de la red de conocimiento no sólo debe limitarse al auto-informe, sino además al logro de objetivos y su impacto económico, político, social, institucional y organizacional. Es decir, la evaluación de la red corresponde a sus aspectos más básicos y puntuales en torno a aquellos factores que influyen en la red.

La eficacia es considerada como la obtención de los objetivos sin tomar en cuenta los procedimientos que impliquen los medios para lograr tales fines. Se trata de indicadores de asistencia, puntualidad, desempeño y actividades extracurriculares.

La red UAEM-Nissan establece su eficacia a partir del número de practicantes y pasantes que logran graduarse elaborando el diagnóstico del área de práctica profesional o servicio social. Dicho reporte, es evaluado permanentemente por los profesores-investigadores y gestores del conocimiento a través de seminarios y asesorías. Precisamente, es en éste punto de la transferencia de conocimiento cuando el docente define discrecionalmente la calificación del aprovechamiento continuo y con ello, la evaluación de la eficacia de un proceso inherente a la red del conocimiento. Al no existir un dictaminador externo a la red, la ponderación del docente pierde relevancia.

Cabe señalar que la UAEM sólo cuenta con las certificaciones de sus facultades a través de sus planes de estudio quienes están bajo escrutinio permanente de asociaciones disciplinares. No obstante, las asociacio-

nes académicas no evalúan, mucho menos determinan, los convenios y alianzas entre la UAEM y las organizaciones en torno a las cuales, los estudiantes aspiran realizar sus prácticas profesionales y servicio social.

A partir de la Teoría de Redes del Conocimiento es posible explicar la discrecionalidad esgrimida por los docentes sobre la eficacia terminal. Al ser una característica atribuida al endo grupo en comparación a un exo grupo, los individuos sesgan sus percepciones sobre una alta eficiencia del endo grupo respecto a una baja eficiencia del exo grupo. Los docentes, sesgan su evaluación de la tesis o reporte terminal del practicante o pasante. Tal sesgo, está determinado por el exogrupo más que por endogrupo. Si el exo grupo es sumamente competitivo, los docentes establecerán una serie de creencias al interior del endo grupo sobre su capacidad de mando. Tal capacidad consiste en una imagen de autoridad frente al endo grupo en comparación al líder del exo grupo (Castro, 2006; Morales, Navas y Molero, 1996). La imagen del docente frente al endo grupo es más importante que sus conocimientos y habilidades. La atribución que del docente hagan sus alumnos, define la evaluación del docente siempre en comparación al líder del exo grupo. Si el docente, tiene una imagen consistente entre sus acciones y discursos, generará una influencia sobre el endo grupo quienes esperan un nivel de transferencia y exigencia del conocimiento.

Una vez constituida una imagen y su correspondiente atribución, el docente asume el rol de investigador, gestor, capacitador y evaluador. Al evaluar la tesis, producto final de la red de conocimiento, el docente establece sus criterios a partir de su autoconcepto. Si el docente supone tener una imagen estricta en su endo grupo, entonces buscará ponderar con mayor porcentaje al método y resultados de la tesis más que sus aspectos epistemológico-teóricos.

En síntesis, la atribución y el autoconcepto, inhiben el conflicto para la inconformidad, la creatividad y la innovación en torno a la producción y transferencia del conocimiento.

Finalmente, respecto a la efectividad definida como el impacto de la reducción de costos y la maximización de beneficios sobre la producción y transferencia del conocimiento entre endogrupo y exogrupo. La red UAEM-Nissan, sustentada en las decisiones discrecionales de los docentes, introduce un mecanismo de producción y transferencias del conocimiento extracurricular que beneficia principalmente a los practicantes y servidores sociales.

Cabe señalar que los docentes y estudiantes han tenido la oportunidad de compartir conocimientos en cursos regulares del plan de estudios de cada disciplina. Sin embargo, debido a que la prioridad de los cursos cu-

riculares es reproducir el conocimiento en un nivel teórico, la oportunidad de investigar e intervenir en un escenario real es limitada. Por ello, las prácticas profesionales y el servicio social son una oportunidad de incentivar a los futuros cuadros de investigación e intervención con énfasis en las organizaciones lucrativas. La investigación en estos rubros es limitada y la red UAEM-Nissan viene a subsanar las carencias en cuanto a datos y planificación formativa de los futuros empleados de una sucursal de ventas. En términos de enseñanza aprendizaje, los estudiantes parecen valorar las actividades extracurriculares puesto que los docentes están constantemente monitoreando y evaluando su desempeño los cuales no pueden efectuarse en sesiones curriculares.

DISCUSIÓN

El presente estudio ha analizado la red de conocimiento UAEM-Nissan a partir de su gestión, producción y transferencia. La eficiencia, eficacia y efectividad son indicadores que develan la importancia de los docentes en tanto traductores del conocimiento científico-tecnológico y tácito.

Sin embargo, son los docentes quienes en sus discursos advierten una simulación del conocimiento cuando la desconfianza y el desarraigo subyacen en sus funciones de investigadores, traductores, gestores, asesores y evaluadores.

Los procesos de la alianza UAEM-Nissan, producción, gestión, transferencia, evaluación o simulación del conocimiento, son explicados por la TRC al ser considerados como resultados de las relaciones asimétricas entre el endogrupo conformado por los docentes y el exogrupo conformado por administrativos y estudiantes. Si el endogrupo se compara con el exogrupo, construye un sesgo atributivo de capacidades y recursos superiores en el endogrupo e inferiores en el exogrupo.

Al interior del endogrupo, ésta investigación ha develado al autoconcepto del docente como el símbolo que otorga criterios de evaluación de planificación estratégica, gestión del conocimiento, capacitación laboral y práctica profesional.

No obstante, los discursos de administrativos y estudiantes deberán corroborar, ajustar o contradecir las declaraciones de los docentes. En tal sentido, la TRC explicaría los procesos psicosociales; categorización, comparación, identidad, representación y actitud inherentes a la dinámica endo y exo grupal. Puesto que los docentes evalúan discrecionalmente a la red UAEM-Nissan e incluso entregan informes y reportes de investigación, la gestión, producción y transferencia del conocimiento se encuentra

sesgada a pesar del nivel académico de los docentes y la certificación del sistema curricular de la UAEM así como los índices de crecimiento organizacional de Nissan.

Se requiere, según los docentes, un sistema de evaluación en el que se ponderen la formación y práctica profesional desde la confianza y la identidad.

En este sentido, la gestión, producción y transferencia del conocimiento no dependería sólo de la discrecionalidad de los docentes, sino además, de la ponderación del sistema a partir de su eficiencia, eficacia y sobre todo: efectividad.

Precisamente, confianza, identidad, conflicto, creatividad, innovación y efectividad parecen ser elementos sustanciales de un proceso psicosocial positivo de especialización para la gestión, producción y transferencia del conocimiento. Puesto que una red está configurada por endo y exo grupos, se requiere de climas de relaciones y tareas en los que el conflicto incentive la creatividad y la innovación.

Por el contrario, si la desconfianza y el desarraigo subyacen, la simulación se sustenta en la conformidad y complicidad entre endo y exo grupos al momento de producir y transferir el conocimiento a las generaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1974). Factors influencing intentions and the intention behavior relation. *Human Relations*. 27, 1-15
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, 179-211
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review Psychology*. 52, 27-58.
- Ajzen, I. (2002). Attitudes. En R. Fernandez Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment* (pp. 110-115) London: Sage Publications.
- Angosto, J. y Martínez, C. (2004). Dimensiones y determinantes de la intención de contacto hacia exogrupos. *Revista Interamericana de Psicología*. 38, 181-190
- Arnau, L. y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Journal of Research in Educational Psychology*. 8, 1283-1302
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84, 191-215
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy. Mechanism in human agency. *American Psychologist*. 37, 122-147
- Bandura, A. (1989). Human agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*. 44, 1175-1184
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. 28, 117-148
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (ed.). *Encyclopedia and Human Behavior* (pp. 71-88). New York: Academic Press
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 52, 1-26
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social su concepto y medición. *Psicothema*. 17, 582-589
- Briñol, P., Horcajo, J., De la Corte, L., Valle, C., Gallardo, I. y Díaz, D. (2004). Efecto de la ambivalencia evaluativa sobre el cambio de actitudes. *Psicothema*. 16, 373-377

Caballero, D. y Blanco, A. (2007). Competencias para la flexibilidad: la gestión emocional de las organizaciones. *Psicothema*. 19, 616-620

Cacioppo, J. y Petty, R. (1989). Effects of message repetition on argument processing, recall and persuasion. *Basic and Applied Social Psychology*. 10, 3-12

Cacioppo, J., Petty, R., Feng, C. y Rodríguez, R. (1986). Central and peripheral routes to persuasion: individual difference perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51 (5), 1032-1043

Castro, A. (2006). Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción. *Anales de Psicología*. 22, 88-97

Doms, M. y Moscovici, S. (1984). Innovación e influencia de las minorías. En S. Moscovici (coord.). *Psicología social* (pp. 71-114). Barcelona: Paidós.

Echebarria, A y Valencia, J. (1996). Procesos inter-grupales: influencia del contexto inter-grupal sobre la dinámica inter-grupal. En S. Ayestaran (coord.). *El grupo como construcción social* (pp. 152-173). Barcelona: Plural

Feliu, J. (2004). Influencia, conformidad y obediencia. Las paradojas del individuo social. En T. Ibáñez, Botella, M., Domenech, M., Samuel, J., Martínez, L., Pallí, C., Pujal, M. y Tirado, F. (coord.). *Introducción a la psicología social* (pp. 257-376). Barcelona: UOC.

González, M. (2005). El conflicto sociocognitivo como generador del cambio social. *Iztapalapa*. 59 15-28

Jiménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*. 18, 9-28

Jiménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Cenart

Knapp, E., Suárez, M. Y Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista Cubana de Psicología*. 20, 23-34

Laca, F. (2005). Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 10, 117-126

Medina, F., Munduate, L., Martínez, I., Dorado, M. y Mañas, M. (2004). Efectos positivos de la activación del conflicto de tarea sobre el clima de los equipos de trabajo. *Revista de Psicología Social*. 10, 3-15

Monassero, M. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*. 10, 333-351

Montero, M. (2002). Procesos de Influencia Social consciente e inconsciente en el trabajo psicosocial comunitario: la dialéctica entre mayorías

y minorías activas. En M. Montero (coord.). *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia*. (pp. 239-257) México: Universidad de Guadalajara

Montmollin, G. (1984). El cambio de actitud. En S. Moscovici (coord.). *Psicología social* (pp. 117-170). Barcelona: Paidós

Morales, F. (1996). Innovación y tradición en el estudio de los grupos. En S. Ayestaran (coord.). *El grupo como construcción social* (pp. 23-33). Barcelona: Plural

Morales, F., Navas, N. y Molero, F. (1996). Estructura del grupo y liderazgo. En S. Ayestaran (coord.). *El grupo como construcción social* (pp. 79-97). Barcelona: Plural

Orantes, S. (2011). Viabilidad del Modelo de la Aceptación de la Tecnología en las empresas mexicanas. Una aproximación a las actitudes y percepciones de los usuarios de las tecnologías de la información. *Revista Digital Universitaria*. 12, 1-15

Pallí, V. y Martínez, L. (2004). Naturaleza y organización de las actitudes. En T. Ibáñez, Botella, M., Domenech, M., Samuel, J., Martínez, L., Pallí, C., Pujal, M. y Tirado, F. (coord.). *Introducción a la psicología social* (pp. 183-254). Barcelona: UOC.

Petty, R. y Cacioppo, J. (1986a). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Psychology*. 19, 123-183

Petty, R. y Cacioppo, J. (1986b). *Communication and persuasion: central peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIV – Número I (27/2013) 159/173 pp.

Hábitos de sueño y trastornos del espectro autista

Sleep Habits and Autism Spectrum Disorders (ASD)

Virginia Iannizzotto

Universidad Nacional de San Luis
viannizzotto22@gmail.com

Amelia Paez

Universidad Nacional de San Luis
ameliapaez@argentina.com

Laura Zanin

Universidad Nacional de San Luis
lzanin@unsl.edu.ar

Rosana Azpiroz

Universidad Nacional de San Luis

Miguel De Bortoli

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 20/08/13 – Aceptado: 12/05/14)

Resumen

Algunos autores refieren un incremento de la prevalencia de los trastornos de sueño en personas con diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista (TEA) respecto a la observada en la población normal. Se reporta además, el impacto negativo de las alteraciones en el ciclo sueño/vigilia en niños y/o adultos con TEA, principalmente porque agravarían la manifestación de los síntomas cognitivos y comportamentales preexistentes. Se investigaron los hábitos de sueño en niños y adolescentes con TEA (n=12) respecto a un grupo control (GC, n=12), con un rango de edad entre 4 y 16 años. Los hábitos de sueño se evaluaron con la versión para padres del Children's Sleep Habits Questionnaire. Se registró la temperatura corporal por la mañana al despertar y antes de dormir por la noche, una vez por semana durante un mes. El grupo TEA mostró mayor

resistencia a la hora de ir a la cama y más despertares nocturnos que el grupo control. Las temperaturas del grupo TEA fueron significativamente más elevadas por la noche que por la mañana en la semana 2 y 4 de registro respectivamente. Se infiere que las personas con TEA presentarían cierta vulnerabilidad a los problemas de sueño y alteraciones en el ritmo circadiano de la temperatura corporal.

Abstract

Some authors reported an increase in the prevalence of sleep disorders in individuals diagnosed with ASD, compared to normal population. The negative impact of changes in the sleep-wake cycle in children and/or adults with ASD is also put forward. This effect may be mainly because the alterations would exacerbate the manifestation of pre-existing cognitive and behavioural symptoms. Sleep habits in children and adolescents with ASD (n= 12) were compared to a control group (CG = 12), with an age range between 4 and 16 years, and they were assessed by the version for parents of Children's Sleep Habits Questionnaire (Owens et al., 2000). Body temperature was recorded in the morning upon waking and before sleeping at night, once a week for a month. The ASD group showed a stronger resistance to go to bed, as well as more frequent nocturnal awakenings. The body temperatures of this group were significantly higher at night than in the morning in weeks 2 and 4 of the experiment. The inference is that people with ASD might be somewhat vulnerable to sleep disorders and body temperature variations along the circadian rhythm.

Palabras clave

trastornos del espectro autista - hábitos de sueño - niños y adolescentes

Key words

autism spectrum disorder - sleep habits - children and adolescents

Introducción

Los trastornos del espectro autista (TEA) constituyen un grupo de alteraciones a nivel de conducta y/o comportamiento, conjuntamente con la manifestación de una serie de déficits a nivel de interacción social recíproca y de comunicación. Además se observa también en estas personas la presencia de un repertorio restringido y repetitivo de conductas e intereses, viéndose afectadas de manera global distintas funciones superiores del individuo (Martos Pérez, 2011).

Las personas con TEA presentan cierta vulnerabilidad biológica a los problemas de sueño, la cual se estima con una prevalencia entre el 40-80% (Cortesi, Giannotti, Ivanenko y Johnson, 2010). En este sentido los autores anteriormente señalados, conjuntamente con Idiazábal-Aletxa y Aligas-Martínez (2009), refieren un incremento de la prevalencia de los trastornos de sueño en pacientes con autismo respecto a la observada en la población normal, oscilando este aumento entre el 44 y el 83%.

Varios trabajos reportan el impacto negativo de las alteraciones en el ciclo sueño/vigilia en niños y/o adultos con TEA, principalmente porque agravarían la presentación de los síntomas cognitivos y/o comportamentales preexistentes (Shreck, Mulick y Smith, 2004; Dickerson Mayes y Calhoun, 2009; Cortesi et al., 2010).

Idiazábal-Aletxa y Aligas-Martínez especifican que la relación entre los trastornos del “neurodesarrollo y los problemas de sueño es compleja, y bidireccional (...) es decir, los problemas del sueño pueden exacerbar la sintomatología de estos trastornos y también ser su causa” (2009: 14).

En este sentido se sabe desde hace tiempo que los ritmos circadianos se regulan con la participación de ciertas hormonas; en el caso del ciclo sueño/vigilia, una de las hormonas implicadas en la regulación es la melatonina. Escames y Acuña-Castroviejo señalan a la melatonina como una de “las moléculas reguladoras más primitivas (...) representa un sistema sincronizador endógeno universal” (2009: 245). Los niveles más elevados de esta hormona son liberados a sangre por la noche, induciendo así el sueño. Esto se acompaña normalmente con una disminución de la temperatura corporal, ya que los niveles de melatonina promueven un incremento del flujo sanguíneo hacia regiones distales del organismo.

Los problemas en relación al sueño, se manifiestan principalmente durante los primeros años de vida con posibilidad de remisión total o se mantienen, llegando a cronificarse en el tiempo. Las personas con autismo, especialmente los niños, se caracterizan por dormir periodos cortos (dos horas aproximadamente), con una notable recuperación de la energía, logrando un descanso por lo menos aparente. Además, presentan despertares nocturnos y en algunos casos pasan días sin dormir; en definitiva las modificaciones en la conducta del sueño en personas con autismo son en general muy variadas (Abril, Méndez, Sans y Váldizán, 2001; Cortesi et al., 2010).

Diferentes autores destacan que los problemas de sueño impactan negativamente en el aprendizaje y el rendimiento cognitivo de jóvenes y adultos. La privación del sueño se ha demostrado que perjudicaría el rendimiento cognitivo, verbal, motor y visuoespacial de los niños con TEA

(Schreck et al., 2004; Jan et al., 2008; Idiazàbal-Aletxa y Aligas-Martínez, 2009).

Las alteraciones en el patrón de sueño conducen a una disminución de la calidad de vida de las personas con TEA como del entorno familiar, dificultando el quehacer cotidiano y empobreciendo los procesos de aprendizaje tan importantes en los primeros años de vida (Idiazàbal-Aletxa y Aligas-Martínez, 2009).

Trastornos del Espectro Autista

El Autismo fue descrito por primera vez en 1943 por Leo Kanner, psiquiatra clínico austríaco en una publicación en la revista *Nervous Child*, bajo el título: “Las alteraciones autistas del contacto afectivo”, en el cual hace una descripción de once niños. Kanner refiere “... en los últimos años he tenido la ocasión de ver a once niños cuyas fascinantes peculiaridades creo que merecen una detenida consideración” (Rivière y Valdez, s/f: 3).

Se pueden delimitar dos ideas principales en el pensamiento de Kanner en relación al autismo, por un lado lo entiende como un trastorno de la relación afectiva, en donde se hallan afectadas las pautas del contacto afectivo. Por otro lado, plantea que el autismo se manifiesta desde el comienzo de la vida.

Kanner señala que hay tres dimensiones que definen el cuadro del autismo: trastornos de la relación interpersonal, trastornos de la comunicación y del lenguaje y trastornos de la flexibilidad.

En 1944, Hans Asperger, médico clínico pediatra austríaco, publica “La psicopatía autista en la niñez”. Dicho artículo fue publicado en inglés recién en 1991, en él menciona las mismas dimensiones afectadas que fueron señaladas anteriormente por Kanner como características principales del autismo.

Rivière y Valdez (s/f) puntualizan que se puede entender el autismo, como una alteración cualitativa del desarrollo que se manifiesta alrededor de los 18 meses antes de los tres años de edad. Generalmente tras un periodo de desarrollo normal, se evidencia una pérdida de las habilidades y/o capacidades adquiridas hasta el momento y/o un detenimiento en las mismas.

Las áreas del desarrollo que principalmente se hallan afectadas son: la interacción social recíproca, la comunicación y los patrones de conducta, intereses y actividades. Hoy se habla de TEA para hacer referencia a un continuo en la manifestación del mismo, que se presenta en diferentes grados y en diferentes cuadros del desarrollo (Martos Pérez, 2001).

Por su parte, Rivière considera el autismo como “un continuo de diferentes dimensiones y no como una categoría única, lo que posibilita reconocer lo que hay de común en las personas con autismo y lo que hay de diferente entre ellas” (en Martos Pérez, 2001: 28).

Afecta principalmente a varones en una relación de 3 a 1. Datos epidemiológicos reportan que el índice de prevalencia del autismo es de 1 caso por cada 1000-1500 nacidos y para los TEA, 1 caso por cada 69 nacimientos (Belinchón en Kaufmann, 2010). Por su parte, Valdez y Ruggieri (2011) atendiendo a los más recientes datos epidemiológicos muestran que la prevalencia de casos dentro de los TEA es de 6,5 cada 1.000 nacimientos, tomando los datos del Centro para el Control y la Prevención de las Enfermedades de los Estados Unidos, los autores reseñan la cifra de 1 cada 110 nacimientos.

Rivière, plantea con gran claridad, “una forma de entender las relaciones que se establecen entre el Autismo, como trastorno nuclear y prototípico, los Trastornos Generalizados del Desarrollo y los Trastornos del Espectro Autista”. En este sentido señala, “todo diagnóstico de autismo es también un trastorno generalizado del desarrollo y un trastorno del espectro autista” (Martos Pérez, 2001: 29). No obstante, el autor, expresa “no podemos asumir que un trastorno generalizado del desarrollo (Síndrome de Rett) sea estrictamente un cuadro de autismo aunque sigue siendo un trastorno del espectro autista. Y por último un niño con espectro autista no puede ser entendido ni como un trastorno generalizado del desarrollo ni como un cuadro de autismo” (Martos Pérez, 2001: 29).

Ruggieri puntualiza, “hoy el autismo es considerado como un síndrome conductual de base biológica”. Por consiguiente, se sabe que el autismo puede estar “asociado a diferentes enfermedades o síndromes, ser el fenotipo o expresión de cambios en el sistema nervioso central producidos por un genotipo específico o por agresiones tempranas del mismo” (2001: 170).

Por su parte, Arberas señala: “deben distinguirse dos formas diferentes de autismo: una ideopática, en la cual todas las causas reconocibles, capaces de ser determinantes del mismo, han sido descartadas, y formas secundarias en las que el autismo constituye un elemento más de un cuadro aún más complejo o dismórfico específico” (2001: 197-198).

Hábitos de sueño y trastornos generalizados del desarrollo

Suárez, Ortiz y Ayala (2002) refieren que el desarrollo normal del patrón de sueño está en función de la seguridad física y psíquica que se

le proporcione al niño, como también de pautas claras y de un ambiente familiar tranquilo.

Covertini y Tripodi (2007) puntualizan que los despertares nocturnos y la dificultad para conciliar el sueño son los problemas infantiles de sueño más consultados a los pediatras. Estivill (2000), en relación a los problemas de sueño por hábitos incorrectos y sus posibles causas, señala que se deben a una distorsión y/o desestructuración por asociaciones incorrectas y a una deficiente adquisición del hábito de sueño.

El objetivo de este trabajo consistió en investigar los hábitos de sueño en un grupo de niños y adolescentes con diagnóstico de TEA en comparación a un grupo de niños y adolescentes con desarrollo neurotípico.

Método

• Participantes

La muestra fue intencional y se conformó por 12 participantes de ambos sexos (67% varones), diagnosticados con TEA, con un rango de edad comprendida entre 4 y 16 años (M: 9 años; DE: 4,04). Además se trabajó con un grupo control (GC) de 12 participantes de ambos sexos (27% varones) con un rango de edad comprendida entre 4 y 16 años (M: 10,25; DE: 4,20).

• Instrumentos

1. Cuestionario de hábitos de sueño para niños (CSHQ), de Owens, Spirito y McGuinn (2000). Este instrumento fue diseñado para identificar problemas de sueño en niños y adolescentes, aplicándose también en personas con TEA (Malow, Marzec, McGrew, Wang, Henderson y Stone, 2006). Consta de 35 ítems individuales que indagan la conducta de dormir a lo largo del día; a su vez integran diferentes subescalas de evaluación: “resistencia a la hora de acostarse”, “retraso a la hora de acostarse”, “duración del dormir”, “ansiedad/intranquilidad al dormir”, “despertares durante la noche”, “parasomias”, “trastornos respiratorios del sueño”, “somnolencia diurna”.

2. Registro de sueño, berrinches, estereotipia y temperatura corporal. Entrevista estructurada, aplicada a los padres de niños y adolescentes con TEA mediante la cual se recabó información sobre: conducta de dormir, dificultad para dormir, somnolencia diurna, despertares nocturnos, registro de berrinches y estereotipias. Además se registró la temperatura axilar mediante termómetro digital.

. Procedimiento

Se solicitó un consentimiento informado escrito a los padres de los participantes, que respondieron a los cuestionarios y entrevista administrada.

El registro diario se aplicó una vez por semana, durante un mes. En cuanto a la temperatura, se efectuaron 3 registros diarios: al levantarse, entre las 19 y las 20 horas y antes de dormir en la noche.

• Análisis de Datos

Para el procesamiento de la información se utilizó el programa estadístico SPSS versión, 15.0 (Statistical Packages for Social Sciences). Se realizaron análisis correlacionales (Sperman) y comparaciones de medias (U de Mann-Whitney).

Resultados

Se observó en relación al lugar ocupado dentro de la estructura familiar, que el 75% de los participantes del grupo TEA son primogénitos. En relación a los datos proporcionados por CSHQ, se determinó que el 67% de los participantes con TEA dormían solos en su cama. El 75% del grupo TEA se hallaban vigiles más rápidamente luego de levantarse por la mañana que los participantes del GC (58%).

Por otro lado, se observó una mayor tendencia en el grupo TEA, a pasarse a la cama de los padres durante la noche ($p = ,061$; $z = -1,871$) y demandar en mayor medida la presencia de sus padres en la habitación para iniciar el sueño ($p = ,010$; $z = -2,574$) en comparación al GC (tabla nº 1).

En relación a las subescalas del CSHQ se obtuvieron los siguientes datos al comparar ambos grupos (tabla nº 1): los participantes con TEA presentan una mayor resistencia a la hora de irse a la cama ($p = ,005$; $z = -2,764$) y una marcada tendencia a despertarse durante la noche ($p = ,052$; $z = -2,076$), respecto de los integrantes del GC. Los participantes del grupo TEA presentan menor somnolencia por la mañana que los del GC ($p = ,005$; $z = -2,837$).

Tabla nº 1: Comparaciones de medias de la conducta de sueño entre el grupo TEA y el GC.

Variable	Grupo	N	Media	z	p
Duerme solo	TEA	12	1,50	-,604	-,604
	GC	12	1,75		
Se pasa de cama	TEA	12	1,75	-1,871	,061
	GC	12	1,16		
Necesita a los padres	TEA	12	2,25	-2,574	,010**
	GC	12	1,25		
Tarda en estar vigil	TEA	12	1,33	-,969	-,969
	GC	12	1,66		
Resistencia a ir a dormir	TEA	12	12,6	-2,764	,005**
	GC	12	8,9		
Despertares nocturnos	TEA	12	4,9	-2,076	,050*
	GC	12	3,6		
Somnolencia	TEA	12	10,8	-2,837	,005**
	GC	12	14		

*La diferencia es significativa al nivel ,05.

**La diferencia es significativa al nivel ,01.

Los datos obtenidos mediante el Registro Diario en relación a la conducta de sueño mostraron que el grupo TEA manifestó un mayor número de despertares nocturnos, principalmente en la primera ($p = -,062$; $z = -1,863$) y segunda semana ($p = -,062$; $z = -1,863$) de registro en comparación al GC. Los participantes del grupo TEA presentaron marcada demora en el inicio del sueño durante la segunda y cuarta semana respecto del GC ($p = ,021$; $z = -2,304$ y $p = ,032$; $z = -2,145$).

En la tabla nº 2, se muestra para cada grupo el porcentaje de participantes cuyo tiempo requerido para iniciar el sueño es menor a 15 minutos. Se observa que en el grupo TEA un bajo porcentaje de participantes inician el sueño antes de los 15 minutos. En el GC un porcentaje más elevados inicia el sueño antes de los 15 minutos.

Tabla nº 2: tiempo requerido para iniciar el sueño en grupo TEA y GC.

Tiempo (inferior a 15 minutos)	Grupo	N	Porcentaje
Semana 1	TEA	12	55
	GC	12	75
Semana 2	TEA	12	27
	GC	12	75
Semana 3	TEA	12	55
	GC	12	61
Semana 4	TEA	12	27
	GC	12	75

En los registros de temperatura se evidenció un patrón de temperatura corporal inverso en ambos grupos, presentando temperaturas más elevadas por la noche al momento de iniciar el sueño que en la mañana. Si bien en los dos grupos se observaron modificaciones en el ritmo circadiano de la temperatura corporal, los participantes con TEA presentaron diferencias más significativas entre la mañana y la noche promediando las 4 semanas. Además los valores de significancia son más cercanos a 0, respecto de los del GC (tabla N° 3 y 4).

Tabla N° 3: Diferencias de medias entre las temperaturas (en ° C) de la mañana y la noche en el grupo TEA .

Temperatura	Media	DE	z	p
Mañana-semana 1	35,57	,696	-1,612	,107
Noche-semana 1	35,98	,348		
Mañana-semana 2	35,70	,624	-1,897	,050
Noche-semana 2	36,00	,594		
Mañana-semana 3	35,81	,360	-1,524	,128
Noche-semana 3	36,16	,870		
Mañana-semana 4	35,61	,701	-1,866	,062
Noche-semana 4	36,01	,418		

*La diferencia es significativa al nivel ,05.

Tabla N° 4: Diferencias de medias entre las temperaturas (en ° C) de la mañana y la noche en el GC.

Temperatura	Media	DE	z	p
Mañana-semana 1	35,4083	,49260		
Noche-semana 1	35,8417	,57755	-2,050	,040*
Mañana-semana 2	35,6417	,46015		
Noche-semana 2	35,8417	,46993	-1,224	,221
Mañana-semana 3	35,6000	,41560		
Noche-semana 3	35,7583	,43788	-,551	,581
Mañana-semana 4	35,6917	,60672		
Noche-semana 4	35,7417	,38720	-,355	,723

*La diferencia es significativa al nivel ,05.

En cuanto a la sintomatología comportamental y los problemas de sueño, se realizó un estudio correlacional entre las subescalas del CSHQ en el grupo TEA y los parámetros de comportamiento diurno (estereotipias, berrinches, agresiones e irritabilidad) arrojando como resultado que las dificultades respiratorias durante el sueño correlacionaron positivamente con los berrinches registrados en la semana 4 ($r=,776$, $p=,008$) y las conductas estereotipadas detectadas en las semanas 1, 3 y 4 ($r=,831$, $p=,003$; $r=,719$ $p=,019$; $r=,675$ $p=,032$, respectivamente).

También se relacionaron positivamente las parasomnias y las estereotipias en la semana 4 ($r=,594$, $p=,007$).

Por otro lado, correlacionaron positivamente la dificultad para dormir evaluada mediante el Registro Diario y las estereotipias durante la semana 4 ($r=,691$, $p=,027$).

Con respecto al comportamiento, se observaron correlaciones positivas y significativas entre el número de conductas estereotipadas y de berrinches en las semanas 3 y 4 (respectivamente: $r=,867$, $p=,001$; $r=,705$, $p=,023$). Finalmente, la frecuencia de conductas agresivas y de irritación correlacionaron positivamente en la semana 3 ($r=,770$, $p=,006$).

Discusión

En la presente investigación, de acuerdo a lo registrado por los progenitores, se determinó que los integrantes del grupo TEA manifiestan algún tipo de problemática en relación a la conducta de sueño, acompañado por modificaciones en el ritmo circadiano de la temperatura corporal.

La muestra de participantes con TEA estuvo conformada por un 67% de varones, en concordancia con la mayor ocurrencia de este trastorno en el género masculino (3 a 1), tal como ha sido reportado en numerosos trabajos (Abril et al., 2001; Belinchón en Kaufmann, 2010).

En relación al sueño, algunos autores plantean que las personas con TEA presentarían una cierta vulnerabilidad biológica a manifestar problemas referentes a la conducta de dormir (Souders, Manson, Valladares, Bucan, Levy y Mandell, 2009; Cortesi et al., 2010). Se documentan como principales problemáticas de sueño en niños con autismo: el insomnio, el inicio demorado del dormir y los despertares nocturnos (Malow et al., 2006; Idiazábal-Alexeta y Aligas-Martinez, 2009).

Respecto de los datos obtenidos en esta investigación a través del registro de la conducta de sueño, los padres de los participantes con TEA manifestaron que sus hijos presentan una marcada latencia en el inicio del sueño y un mayor número de despertares nocturnos, en comparación de las medidas tomadas por los progenitores del grupo control. Miró, láñez y Cano-Lozano (2002) destacan la influencia negativa de latencias prolongadas en la efectividad del sueño, lo que permite inferir que los integrantes del grupo TEA presentan una menor efectividad del mismo.

De los registros de temperatura obtenidos en ambos grupos, se pueden observar anomalías en el ritmo circadiano de la temperatura corporal, con temperaturas más elevadas al momento de iniciar el sueño y más bajas en el despertar. Se infiere, en referencia al grupo TEA, que estos resultados son consecuencia de ciertas anormalidades a nivel de secreción de algunas hormonas (melatonina, cortisol) implicadas en la regulación del sueño.

Charberlain y Herman en 1990 (en Glickman, 2010) fueron los primeros en sugerir que la secreción de melatonina en niños con TEA registraba diferencias con relación a niños con desarrollo neurotípico. Por su parte, Glickman (2010) señala que las personas con TEA presentarían un cierto deterioro en el sistema circadiano, caracterizado por secreciones anormales de melatonina y cortisol. Al respecto, Cortesi et al. (2010) y otros autores (Escames y Acuña-Castroviejo, 2009) señalan que en las personas con autismo el ritmo de secreción de melatonina, se caracterizaría por presentar niveles significativamente más elevados por la mañana

en comparación a los registrados por la noche. Siendo la temperatura corporal una expresión indirecta del ritmo de secreción de melatonina, se infiere una probable alteración en el ritmo de secreción de la misma en los participantes con TEA de la presente investigación.

En el grupo control se observó también un ritmo de temperatura inverso aunque las variaciones encontradas entre el día y la noche son menos marcadas que en el grupo TEA. Este hallazgo, que en el inicio de la investigación pareció ser contradictorio, se podría entender tomando en consideración la estimulación ambiental, en especial lumínica (televisión, consola de juegos electrónicos, computadora, celular, etc.), que reciben actualmente en nuestro país los niños y adolescentes hasta altas horas de la noche, dificultando el ritmo circadiano de la melatonina, la disminución de la temperatura corporal y la consecuente inducción del inicio del sueño.

En tal sentido, Cain y Gradisar (2010) advierten el impacto negativo que tiene el uso de aparatos electrónicos hasta altas horas en la noche, esto produciría un aumento en la activación fisiológica y el establecimiento de un estado de alerta constante. Además se hipotetiza que la exposición a la luz (pantallas de computadora, televisión, etc.) en horas que deberían ser de sueño, suprimiría o disminuiría la secreción de melatonina. Como consecuencia se han visto como principales alteraciones, un aumento de la latencia, una menor cantidad de horas de sueño y un mayor número de despertares nocturnos (Higuchi, Motohashi, Lui y Maeda, 2005; Gradisar, Gardner y Dohnt, 2011).

Se observó, en relación a los puntajes de las sub-escalas del CSHQ, que el grupo TEA tuvo mayores problemas de sueño en comparación con el grupo control; esto coincide con los datos hallados por Souders et al. (2009) para un grupo de niños con autismo y síndrome de Asperger. Además, los niños de este grupo presentaron dificultades a la hora de ir a dormir y frecuentes despertares nocturnos como así también la presencia de niveles bajos de somnolencia diurna, concordando con lo hallado en los trabajos realizados por Malow et al. (2006), Souders et al. (2009) y Cortesi et al. (2010).

Varios trabajos han reportado el impacto negativo de los problemas de sueño en niños y/o adultos con TEA, debido a que agravarían la presentación de los síntomas cognitivos y comportamentales preexistentes (Shreck, et al., 2004; Gabriels, Cuccaro, Hill, Ivers y Goldson, 2005; Malow, et al., 2006; Dickerson Mayes y Calhoun, 2009; Cortesi, et al., 2010). En concordancia con los trabajos antes citados, en este estudio se hallaron correlaciones positivas entre las dificultades respiratorias durante el sue-

ño, parasomnias y dificultades para dormir con una mayor frecuencia de estereotipias y berrinches registrados.

Finalmente, como lo indica la bibliografía consultada, los principales trabajos provienen de la literatura anglosajona y española, y hasta el momento no hay antecedentes de trabajos realizados en Argentina sobre la temática de la presente investigación. Por lo tanto, este estudio intenta abrir camino a futuras investigaciones sobre el tema, sugiriéndose el análisis de las relaciones entre los trastornos del espectro autista e intervenciones de higiene de sueño.

San Luis, 20 de agosto de 2013.

Referencias bibliográficas

- Abril, B., Méndez M., Sans, O. y Valdizán, J. R. (2001). El sueño en el Autismo Infantil. *Revista de Neurología*, 32 (7), 641-644.
- Arberas, C. (2001). Genética y Autismo. En D. Valdez (comp.) *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación* (pp.197-218) Tomo 1. Serie Autismo. Buenos Aires: Fundec.
- Cain, N. y Gradisar, M. (2010). Electronic media use and sleep in school-aged children and adolescents: A review. *Sleep Medicine*, 11, 735-742.
- Cortesi, F., Giannotti, F., Ivanenko, A. y Johnson, K. (2010). Sleep in children with autistic spectrum disorder. *Sleep Medicine*, 11, 659-664.
- Convertini, G. y Tripodi, M. R. (2007). Hábitos de sueño en menores de 2 años. *Arch Argent Pediatr*, 105 (2), 122-128.
- Dickerson Mayes, S. y Calhoun, S. (2009). Variables related to sleep problems in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 931-941.
- Escames, G. y Acuña-Castroviejo, D. (2009). Melatonina, análogos sintéticos y el ritmo sueño/vigilia. *Revista de Neurología*, 48 (5), 245-254.
- Estivill, E. (2000). Insomnio infantil por hábitos incorrectos. *Revista de Neurología*, 30 (2), 188-191.
- Gabriels, R. L., Cuccaro, M., Hill, D. E., Ivers, B. y Goldson, E. (2005). Repetitive behaviors in autism: relationships with associated clinical features. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 169-181.
- Glickman, G. (2010). Circadian rhythms and sleep in children with autism. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 34, 755-768.
- Gradisar, M., Gardner, G. y Dohnt, H., (2011). Recent worldwide sleep patterns and problems during adolescence: A review and meta-analysis of age, region, and sleep. *Sleep Medicine*, 12, 110-118.
- Higuchi, S., Motohashi, Y., Lui, Y. y Maeda, A. (2005). Effects of playing a computer game using a bright display on presleep physiological variables, sleep latency, slow wave sleep and REM sleep. *J. Sleep Res.* 14, 267-273.
- Idiazábal-Aletxa, M. A. y Aligas-Martínez, S. (2009). Sueño en los trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología*, 48 (2), 13-16.
- Jan, J.E., Owens, J.A., Weiss, M.D., Johnson, K.P., Wasdell, M.B., Freeman, R.D., Ipsioglu, O. S. (2008). Sleep Hygiene for children with developmental disabilities. *Pediatrics*, 122 (6), 1343-1350.
- Kaufmann, L. (2010). El mito de la soledad autista. En L. Kaufmann, So-

ledades, las raíces intersubjetivas del autismo (pp.27-50). Buenos Aires: Paidós.

Malow, B., Marzec, M. L., McGrew, S. G., Wang, L., Henderson, L. M. y Stone, W. L. (2006). Caraterizing Sleep in Children with Autism Spectrum Disorders: A Multidimensional Approach, *Sleep*, 29 (12), 1563-1571.

Martos Pérez, J. (2001). Autismo. Definición. Instrumentos de evaluación y diagnóstico. En D. Valdez (comp.) *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación* (pp.15-50) Tomo 1. Serie Autismo. Buenos Aires: Fundec.

Martos Pérez, J. (2011). Autismo y trastornos del espectro autista. Definición, génesis del trastorno y explicaciones psicológicas. En D. Valdez y V. Ruggieri (comp.), *Autismo, del diagnóstico al tratamiento* (pp. 19-45). Buenos Aires: Paidós.

Miró, E., Iáñez, M. A. y Cano-Lozano, M. C. (2002). Patrones de sueño y salud. *International Journal of Clinical and Health Psycholog*, 2 (2), 301-326.

Owens, J. A., Spirito, A., McGuinn, M. (2000). The Children`s Sleep Habits Questionnaire (CSHQ); psychometric properties of a survey instrument for school-aged children. *Sleep* 23 (8), 1043-1051.

Rivière, A. y Valdez, D. (s.f.). Curso de Posgrado. Módulo 1: Autismo, definición, evaluación y diagnostico. Buenos Aires: Universidad CAECE. Mimeo.

Ruggieri, V. (2001). Neurobiología y Autismo. En D. Valdez (comp.) *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación* (pp. 169-196) Tomo 1. Serie Autismo. Buenos Aires: Fundec.

Schreck, A. K., Mulick, A. J. y Smith, F. A. (2004). Sleep problems as possible predictors of intensified symptoms of autism, *Research in Developmental Disabilities*, 25, 57-66.

Souders, M., Manson, T. B. A., Valladares, O., Bucan, M., Levy, S.E., Mandell, D.S., Weaver, T.E. y Pinto-Martin, J. (2009). Sleep Behaviors and Sleep Quality in Children with Autism Spectrum Disorder. *Sleep*, 32, (12), 1566-1578.

Suárez, P., Ortiz, P. y Ayala, J. (2002). El sueño en la infancia. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 4 (16), 639-655.

Valdez, D. y Ruggieri, V. (2011). Introducción. En *Autismo del diagnóstico al tratamiento* (pp. 13-17) Buenos Aires: Paidos.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIV – Número I (27/2013) 175/192 pp.

La perspectiva ricoeuriana y el análisis de las narrativas

Ricoeurian perspective and narrative analysis

Eduardo Escalante Gómez

Universidad Juan Agustín Maza
escalante.gomez@gmail.com

(Recibido: 26/10/11 – Aceptado: 25/11/14)

Resumen

La hermenéutica, como una teoría de la comprensión e interpretación característica de las ciencias humanas, sería el marco amplio donde el investigador cualitativo podría encontrar su lugar. Los dos sujetos (investigador/investigado) convergen en una relación que da forma al significado. Algunos investigadores terminarán en este punto, otros indicarán que se refleja no solo la significación individual de la práctica social del sujeto, sino también su realidad socio-cultural.

Desde el punto de vista de las narrativas, lo que se narra dice acerca del “quién” de la acción y permite explorar las experiencias significativas que se encuentran en la vida diaria. Lo que le acontece al ser humano es esencialmente histórico.

En este artículo se introducen aspectos importantes de la filosofía de Paul Ricoeur y se expone la forma hermenéutica para estudiar las narrativas de los sujetos investigados.

Abstract

Hermeneutics, as a theory of understanding and interpretation typical of the human sciences, would be the larger frame, where the qualitative researcher might find his/her place. Both researcher and studied subject converge on a relationship that shapes meaning. Some researchers will end at this point; others will indicate that this is reflected not only on the individual significance of the social practice of the subject, but also on his/her sociocultural reality.

From the point of view of the narratives, what is narrated says something

of the “who” that is in the action, and it allows for the exploration of the significant experiences of the daily life. What happens to human beings is essentially historical.

In this article, important aspects of Paul Ricoeur’s philosophy are presented, and the hermeneutic form is exposed to study the narratives of the investigated subjects.

Palabras clave

hermenéutica - narrativas - experiencias vividas - codificación

Key words

hermeneutics – narratives -lived experiences - coding

Introducción

La relación entre el investigador y lo investigado necesariamente adhiere a ciertos supuestos ontológicos o respuestas implícitamente asumidas respecto a cuestiones ontológicas. Para la investigación cualitativa en particular, estos supuestos tienen implicancias epistemológicas. En el caso de la investigación cualitativa, una de las cuestiones ontológicas podría ser: ¿Cómo se crea y negocia el significado en una cultura particular o en una situación social particular? La implicancia epistemológica de esta pregunta también puede ser formula como pregunta: ¿Cómo hago, como investigador, para de manera apropiada, representar este significado en mi investigación?

Los significados de nuestros métodos de indagación no existen por sí mismos (esto es, teóricamente como “metodología”); éstos son conocibles a través de la situación cultural y social en la que se practican (en términos heideggerianos, existen como modos de prácticas). Aunque no todos los hermeneutas están de acuerdo con estos enunciados, se está de acuerdo que la hermenéutica, como una teoría de la comprensión e interpretación característica de las ciencias humanas, sería el marco amplio donde la investigación cualitativa debería encontrar su lugar. Los dos sujetos (investigador/investigado; texto, persona, o grupo) convergen en una relación que da forma al significado. Algunos investigadores terminarán en este punto, otros indicarán que se refleja no solamente la significación individual

de práctica social del sujeto, sino también la realidad socio-cultural que se refleja y recrea en el proceso de investigación cualitativa.

En la actualidad hay un interés creciente por las narrativas en psicología, sociología, antropología, lingüística, entre otras disciplinas. La narrativa es una extensión de los enfoques interpretativos en ciencias sociales.

Se pueden identificar diferentes aproximaciones para abordar las narrativas en la investigación y su correspondiente análisis. Shankar y otros (2001) y Riessman (1993) presentan aproximaciones desde las distintas disciplinas de las ciencias sociales; psicología: Bruner (1990), Mishler (1991); sociología: Ezzy (1998), Somers (1997); antropología Behar (1996); socio-lingüística: Labov y Waletzky (1967), entre otras.

El análisis de las narrativas en ciencias humanas se refiere a una familia de enfoques de diversas clases de textos, los cuales tienen en común una forma de historia: secuencia y consecuencia. Los sucesos son seleccionados, organizados, relacionados, y evaluados como en su significación. Las narrativas representan maneras historiadas de conocer y comunicar. Según Shankar y otros: "Las narrativas son consideradas la manera fundamental por la cual estructuramos y damos sentido a nuestras vidas" (2001: 3). Hay definiciones como la de Bal que señalan que el texto narrativo es: "aquél en que un agente relata una historia con lenguaje, esto es, que se convierte en signos lingüísticos... (sin implicar) que el texto sea la historia" (1990: 13) —la historia puede ser la misma, contada en diferentes textos (...); se entiende entonces, que una historia se compone de cuatro elementos: acontecimientos, actores, tiempo y lugar.

La realidad no es algo que se separe de nuestros relatos; las fronteras entre lo interior y lo exterior del relato es producto de los métodos que los investigadores aplican para organizar su análisis y no algo intrínseco a la naturaleza del relato. Desde esta perspectiva, la experiencia humana posee carácter "pre-narrativo", toda ella es una actividad y una pasión en búsqueda de un relato.

El análisis de las narrativas puede considerar la historia misma como el objeto de estudio. Entonces el foco es en cómo los individuos o grupos construyen el sentido de los sucesos y acciones en sus vidas a través de examinar la historia y las propiedades lingüísticas y estructurales (Riessman, 1993). El lenguaje es visto como una construcción profunda de la realidad y no solamente como un dispositivo para establecer el significado. Las historias no reflejan el mundo fuera de sí, sino que son construidas, retóricas, e interpretativas. Para otros autores como Bruner (1990) las narraciones surgen al interior de una cultura. Mishler (1991) argumenta en términos de la construcción de realidad a través de modos

narrativos, que a su vez, otorgan sentido a las acciones. La perspectiva hermenéutica de Gadamer o Ricoeur consideran la narrativa como la manifestación en un discurso de un tipo específico de conciencia temporal o estructura del tiempo.

Linguística de la lengua y lingüística del discurso

El análisis de Ricoeur nos permite hacer la distinción entre una lingüística de la lengua (tal como fuera establecida por Saussure) y una lingüística del discurso (tal como fuera anunciada por Benveniste). Esta distinción es fundamental al momento de analizar las narrativas con las que trabaja el investigador cualitativo (por ejemplo, mediante entrevistas en profundidad).

Mientras la lingüística de la lengua establece como unidad básica de estudio los signos (ya sea lo fonológico o lo léxico), la lingüística del discurso analiza unidades lingüísticas de extensión igual o superior a la oración. Por consiguiente, el discurso es una unidad original que responde a un orden interno derivado de la estructura oracional o, si se quiere, del contenido proposicional. El discurso es concebido por Ricoeur (2003) en dos sentidos: lingüístico y fenomenológico. Lo lingüístico corresponde al nexo predicativo producto de la unión del significado de un nombre y la significativa indicación del tiempo de un verbo; lo fenomenológico significa concebir el discurso como “acontecimiento del lenguaje”.

El discurso está referido a un evento que ocurre en un tiempo dado, mientras que la lengua es virtual porque ocurre fuera del tiempo. En un discurso alguien dice algo y mediante esto describe o representa algo. La lengua emplea un sistema léxico donde los signos de refieren a otros signos; en cambio el discurso, es una representación del mundo. El trabajo del investigador dice relación con el significado que permanece en lo que se ha dicho. El significado del discurso tiene diferentes niveles -cognitivo, emocional e inter-relacional; tiene un impacto directo en la acción, causando alteraciones entre los sujetos y en sus relaciones con el mundo.

Uno de los aportes de Ricoeur es considerar el discurso como una obra estructurada. Si la frase es el estándar para la hermenéutica del discurso, la obra hace posible expandir los temas hermenéuticos y constituirse en un mundo específico, total y finito. El texto no se limita a la perspectiva psicológica, sino que se trata de lograr una distancia mediante un acto de lectura, siendo esta lectura una tarea de interpretación.

En un texto, como en una acción, las frases y los actos no tienen valor idéntico; son parte de un proceso acumulativo y holístico. Las frases y las

acciones no se agrupan en el mismo nivel, en término de valor; se colocan en perspectivas de distintas maneras según la fuerza e importancia reconocida a través de un proceso constructivo, un juego entre el todo y las partes.

En el discurso no sólo se pone a prueba el orden lingüístico, las determinaciones contenidas en el código de la lengua (dimensión lingüística), sino que es una experiencia humana, tramada por ideas, sensaciones, valores, etcétera. Experiencia que puede ser contada a alguien más, y con ello se transmite una experiencia vivida (dimensión fenomenológica).

Vélez Upegui (2010: 6) señala que en el planteamiento de Ricoeur hay cuatro diferencias fundamentales entre el acontecimiento del discurso y el código de la lengua: lo temporal, lo autorreferencial, lo referencial y lo comunicativo. Lo temporal indica que el discurso, a diferencia de la lengua que no contempla la ocurrencia en el tiempo, siempre ocurre en un tiempo específico y preciso, y hace referencia a la situación comunicativa en la que dos individuos cualesquiera se encuentran. Lo autorreferencial indica que el discurso, a diferencia de la lengua que no considera la determinación subjetiva, se refiere al sujeto de habla. Lo referencial, alude a que el discurso, a diferencia de la lengua que es una estructura cerrada en sí misma y dotada de un funcionamiento particular, es siempre manifestación verbal acerca de algo (del mundo, de la realidad, del sí mismo); y lo comunicativo alude a que el discurso, a diferencia de la lengua que es mera posibilidad de comunicación, admite ser definido como lenguaje actualizado o realización lingüística, y, por consiguiente, realizado para otro.

Usualmente, lo que realiza el hablante, al momento de hablar de algo con alguien, no son expresiones aisladas, palabras sueltas que equivaldrían a un listado de nombres usados para dar cuenta de un registro de cosas. Se objetará que un diálogo, muy a menudo, está salpicado de palabras sueltas; en tal caso, habría que responder que en una situación comunicativa las palabras sueltas valen por enunciados implícitos. Si no se expresan por entero, formando parte de un enunciado completo, es porque los individuos obran conforme al principio de economía lingüística.

Preguntar y responder son operaciones dialógicas que subyacen a los actos de hablar y escuchar. En el caso de la polisemia, el qué de lo dicho puede ser interrogado respecto de su querer-decir con el fin de volver moderadamente unívoco aquello que radicalmente no lo es. Basta con que alguien pregunte a otro qué quiere decir al decir, para que el primero no sólo rearticule su discurso con otras palabras (acaso menos confusas y más familiares), sino que a su vez entienda que se le está solicitando una explicación. Por su parte, el sobre qué de lo dicho puede ser interrogado

a partir de su plena significación enunciativa con el fin de que el acto de “remitir a la realidad (de hacer referencia a la realidad) equivalga a remitir a esta realidad” [a la de la situación comunicativa que da soporte al diálogo].

Análisis hermenéutico

El enfoque de Ricoeur (1976) permite establecer una conexión profunda entre relato y vida, entre el relato y el sujeto. Desde esta perspectiva la narración se considera como interpretante de la realidad vivida. Lo que se narra dice acerca del “quién” de la acción y permite explorar las experiencias significativas que se encuentran en la vida diaria. Lo que le acontece al ser humano es esencialmente histórico. A través del relato el sujeto realiza un proceso de comprensión que le permite apropiarse y comprometerse. La transformación es posible en la medida que lo que se quiere transformar está narrativamente constituido. Y la comprensión de las acciones se logra a través de su relato. Es por ello, que en el contexto del pensamiento de Ricoeur, toda narración es construcción de significados, elaboración de sentido. El sujeto puede diferenciar entre los acontecimientos y la interpretación que puede hacerse de ellos.

Para Ricoeur (1981) antes de conocer qué significa el texto, debemos pensarlo como una obra completa, organizada con determinado estilo, según ciertos principios culturales, con ciertos supuestos sobre el universo. Una vez que uno ha entendido el texto de una manera objetiva uno puede ver a través de, en la medida que el mundo se revela. Tanto Gadamer como Ricoeur señalan que no es posible sintonizar con el mundo de un texto simplemente atendiendo al flujo de la historia. Ricoeur insiste que debemos visualizar el texto primero como una obra total. Debe ser estudiado en su estructura completa como un objeto distante, armado según principios coherentes con una tradición dada. Entonces, no veremos solamente anécdotas y sucesos, sino el punto de la historia, el mundo que se abre en frente de la obra y podremos absorberlo en nuestro sistema de significados sobre lo que es la obra como un todo.

Ricoeur (1981) reconoce y valora la manera como el estructuralismo enfatiza la explicación de las estructuras profundas del significado, pero critica la pérdida del sujeto que habla.

Dado que para Ricoeur (1981), la hermenéutica busca en el texto mismo, la dinámica interna que gobierna la estructuración de la obra y el poder que ésta posee para proyectarse fuera de sí misma y dar nacimiento a un mundo que sería verdaderamente la cosa referida por el texto. Según él, siguiendo a Gadamer, no podemos seguir definiendo la hermenéutica o la

teoría de la interpretación en términos de la búsqueda de las intenciones psicológicas de otra persona que estaría detrás del texto, además no se debe reducir la interpretación al desmantelamiento de las estructuras.

Según Ricoeur (1981), el proceso de interpretar textos no involucra la realización de las intenciones del narrador, sino que es entender el significado del texto en sí mismo; esto es, las direcciones de los pensamientos que se abren por el significado elusivo del texto. Comprender el texto es seguir su movimiento desde las descripciones manifiestas (lo que el texto dice) y sobre lo que se habla. Cuando se sigue el texto más allá de la situación y de las intenciones del autor, y más allá de la situación del lector, el texto abre modos posibles de ser en el mundo que pueden ser apropiados. Filosóficamente, este proceso de apropiación tiene sus fundamentos en el concepto de tradición de Gadamer.

Nosotros podemos distanciarnos de nuestra pre-comprensión en orden a percibir el nuevo significado (apropiación). Ambos conceptos se dan en una relación dialéctica y culminan en la comprensión. Ricoeur aborda la diferencia entre texto y discurso refiriéndose a la diferencia como distanciamiento. Los cuatro principios de distanciamiento aplicado al análisis de las narrativas significaría: 1) la transcripción misma y el significado de la palabra dicha; 2) lo que se ha dicho; 3) el significado de la narrativas más allá de su intento original como el intento original del autor; y 4) el nuevo significado interpretado de la narrativa.

El círculo hermenéutico se mueve hacia adelante y hacia atrás, empezando en el presente. Nunca se cierra. A través de la interacción rigurosa y la comprensión, el fenómeno puede ser apropiado. El proceso interpretativo que subyace al significado emerge de las interacciones, trabajando hacia afuera y volviendo desde el sí mismo al suceso y del suceso al sí mismo. Ricoeur (1981) señala que el distanciamiento no es un fenómeno cuantitativo; es la contraparte dinámica de nuestra necesidad, de nuestro interés y nuestro esfuerzo para superar la extrañeza cultural. El significado de la narrativa es rescatado de la extrañeza del distanciamiento y de la preservación la distancia cultural, mediante la inclusión de la otredad. Siguiendo a Ricoeur, de lo que se trata es remover el intento autorial, esto es, que el significado de la narrativa reside solamente con su autor. La manera en que la narrativa es construida explicará algo sobre su significado para el investigador.

El significado de la narrativa, su sentido, llega a ser más importante que su referencia, entonces, el distanciamiento no es una preocupación metodológica, una técnica, sino que forma parte del fenómeno de la narrativa como discurso.

El proceso de distanciamiento permite al intérprete enfocar la narrativa con una mente abierta y por lo tanto apropiarse su sentido a través del uso de las explicaciones que la narrativa provee al investigador. Estas explicaciones se exploran a través de un análisis estructural de las relaciones internas de la narrativa y a un análisis de las estructuras profundas que se podrían expresarse como metáforas. El significado de una narrativa es su “referencia”, pero no es la intención psicológica del autor ni un estado empírico en el denominado mundo objetivo. El referente verdadero de una narrativa es sobre qué es, lo que Gadamer llama el “asunto del texto” —o el asunto de la narrativa en la investigación cualitativa— y Ricoeur el “mundo del texto” —o el mundo de la narrativa. Y lo define como el arreglo [no situacional] de referencias abiertas por el texto (la narrativa).

El significado intentado de la narrativa permite explorar cómo se abre el mundo a partir de ella. Ricoeur reemplaza el término referencia por “re-figuración” y habla de pre-refiguración, esto es, nuestro mundo pre-narrativo de experiencia vivida; configuración, esto es, el sentido narrador; y re-figuración como equivalente de referencia.

A partir del pensamiento de Ricoeur, las narrativas constituyen un importante enfoque (junto con metáforas y símbolos) para investigar las experiencias vividas por las personas (docentes, alumnos, médicos, enfermeras, adictos,...). Ricoeur (1981) reconoce que la experiencia vivida por la persona recuperada a través de las narrativas, no puede llegar a ser directamente la experiencia de otra persona. No obstante, lo que puede ser transferido de una persona a otra no es la experiencia como experiencia, sino su significado. Ricoeur (1981) argumenta que la experiencia como experiencia, como vivida, permanece privada, pero su sentido, su significado, llega a ser público.

Entonces, el investigador intenta hacer público el significado de la experiencia vivida por esa persona. Este es el caso con la investigación basada en entrevistas (narrativas) y grupos focales donde la experiencia vivida se expresa a través del lenguaje después transcrita en texto e interpretada.

La hermenéutica de Ricoeur (1976) considera los valores, creencias, y cultura (historicidad según la llama él) del contexto específico de los participantes (y del investigador) que son elementos esenciales que se requiere explorar durante la recolección de los datos y procesos de interpretación. La cultura y su importante influencia en la interpretación del texto podría crear un conflicto de interpretaciones y por lo tanto el enfoque seleccionado se requiere que enfoque este problema potencial.

Ricoeur rechaza la idea de colocar entre paréntesis nuestras pre-concepciones, lo que permitiría que el investigador adopte un rol más activo

en el proceso de interpretación aportando sus experiencias en su estudio. Por consiguiente, en lugar de suspender nuestras pre-concepciones en su estudio, somos participantes activos en el proceso interpretativo y no meramente receptores de conocimiento.

No hay un método que defina el análisis narrativo. Pero se pueden usar los principios de la teoría interpretativa de Ricoeur para informar el análisis temático (Ricoeur, 1976, 2003).

Esto significa que los datos se procesan a través de las siguientes etapas: 1) lectura ingenua de la narrativa – en orden a identificar un significado amplio, del todo en relación con la finalidad del estudio; el investigador se abre a la otredad y significado de la narrativa; se formula en lenguaje fenomenológico y guía el análisis estructural; 2) análisis estructural – que focaliza características estructurales particulares de la narrativa; unidades de significado (palabras/frases/párrafos) que permitan identificar la experiencia del sujeto; se mueve entre las partes y el todo de la narrativa y continua en la medida que se capte un significado nuevo y más profundo; este segundo proceso puede ratificar, rechazar o confirmar la impresión obtenida por la comprensión ingenua; y 3) una fase más sofisticada de comprensión, construida a partir de las dos etapas anteriores, esto es, la comprensión integral (interpretación del todo), la consideración de la comprensión ingenua, el análisis estructural y la pre-comprensión del investigador (Ricoeur, 1976, 2003), permitiendo que el lector alcance un todo interpretado.

El investigador procede a analizar y codificar las narrativas. Se estudia su estructura y se explora la interpretación y el significado. Se sugiere que no se fragmente el texto en contenidos discreto para efectos de codificación, sino que se identifiquen grandes segmentos de habla. Se trata de un método para iluminar el significado de las experiencias vividas del fenómeno en el mundo de las personas.

Entender la narrativa implica la posibilidad de “objetivación”. Es decir implica lograr el distanciamiento del propio discurso y de los otros discursos para poder pensarlos no ya enmarcados desde la intención psicológica de quien lo emite sino en la búsqueda de sentido más allá del propio sujeto, a la manera de un texto escrito que logra la independencia de su autor.

Existen varios ejemplos de investigaciones que utilizan el enfoque de Ricoeur. El estudio de Lindseth y Norberg (2004) *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience* desarrolla de manera detallada la aplicación del método fenomenológico hermenéutico. Las autoras señalan que cuando se aplica este método, la finalidad es revelar verdades acerca de los significados de ser en el mundo. No se

espera obtener una verdad específica fundamental. Se investigan significados posibles en un proceso que es continuo, en un movimiento entre el dogmatismo y el escepticismo y tratando de evitar ambos. La verdad no está oculta detrás del texto, se revela desde el texto cuando el intérprete se “encuentra” con el texto. Se trata de dos de las investigadoras importantes en términos del desarrollo del método hermenéutico basado en la perspectiva de Ricoeur.

Otro estudio es el de Flowers y Langdridge (2007) *Offending the other: Deconstructing narratives of deviance and pathology*. Estos investigadores analizan las narrativas asociadas a hombres gay y a las narrativas sobre patologías sexuales como el VIH, con sus consecuencias éticas. Aplican el enfoque de Ricoeur para deconstruir este tipo de narrativas.

Brataas, Thorsnes, y Hargie (2009) *Cancer nurses narrating after conversations with cancer outpatients: how do nurses' roles and patients' perspectives appear in the nurses' narratives?*, investigaron el conocimiento de las maneras de pensar de las enfermeras y las percepciones de las conversaciones con pacientes externos pueden contribuir a la comprensión a desarrollar métodos para descubrir cómo su trabajo mental, horizontes de atención y significado guían las prácticas conversacionales. Se trata de una aplicación interesante de la perspectiva de Ricoeur.

El proceso de codificación

El análisis de las narrativas implica alguna forma de codificación de las unidades textuales, con el propósito de reducir, categorizar o construir el significado en el material. Por ejemplo, la teoría fundamenta emplea varias etapas (abierta, axial, y selectiva) en orden a construir teoría sobre el fenómeno estudiado (Strauss y Corbin, 1998). En el análisis narrativo, la codificación es una etapa necesaria en orden a explorar el significado (Riessman, 2004, 2008). Dos tópicos comunes son cómo la codificación puede reducir el material empírico, y cómo se pueden crear, ordenar y amalgamar teóricamente los códigos (Bryman, 2001; Miles y Huberman, 1994; Robson, 2001). La comprensión del significado es fundamental como trasfondo de los procesos de codificación.

El investigador enfrenta el problema de transformar varias historias o narrativas individuales en una narrativa colectiva durante el proceso de codificación. ¿Se deben tratar los códigos como singularidades únicas o como agregados en códigos más genéricos? ¿Cómo se pueden conectar los códigos (simples o agregados) en las interpretaciones globales?

En este punto, el enfoque de Ricoeur es bastante promisorio para realizar el proceso de codificación. Siguiendo a Ricoeur (1981) podemos adoptar dos actitudes al leer una narrativa: comprender o explicar. Comprender es captar la cadena integral de significados aparentemente fragmentados en una manera fusionada; en otras palabras, la actitud implica hallar el significado de la narrativa. Explicar una narrativa significa descubrir sus relaciones internas a través del análisis estructural.

Una pregunta importante es qué se entiende por significado al realizar el análisis narrativo. En el contexto de la teoría de Ricoeur, el significado de un texto se puede dividir en varios conceptos. Por un lado está el significado que se refiere a las intenciones, propósitos, motivos, etcétera explícitos del propio autor. Este es el lado subjetivo del significado. En segundo término, se distingue el concepto de significado semántico, el significado autónomo de la narrativa; el foco es lo que dice. No es una cuestión sobre el significado intentado por el autor. Conciérne con el aspecto comprensivo y comunicativo del lenguaje. En tercer término, existe el concepto de referencia antecedente. Este tipo de significado se refiere a lo que habla la narrativa, lo que existe, independientemente de la intención del autor con de ésta. Finalmente, existe el significado que se refiere a posibilidades futuras presentes en la narrativa, esto es, aquello que puede llegar a ser: proposiciones o posibilidades. Es el concepto de referencia hacia adelante. Se considera la narrativa como un medio para que el lector se entienda asimismo. Este significado también es independiente de lo que el autor intenta.

Retomando el método de investigación que se puede derivar del enfoque de Ricoeur, la lectura ingenua es casi enteramente un proceso cognitivo que termina en una comprensión ingenua del texto como un todo, y puede ser descrita como estado de cambio cognitivo (esto es, uno concibe algo de una nueva manera). El análisis estructural es un artefacto analítico. Los textos son deconstruidos, reestructurados, y analizados lo que resulta en explicaciones en términos de códigos conceptuales, por ejemplo, respuestas a preguntas sobre qué, cómo, y quién. No obstante, esta explicación tiene también un elemento cognitivo porque tanto el investigador y la persona que lee, la explicación hay que entenderla. Por consiguiente, el foco es el significado semántico del texto. El análisis estructural puede ser asemejado con un cálculo matemático. Se trata de un artefacto concreto y de un procedimiento de abstracción cognitiva.

La comprensión significa que el análisis conduce a una nueva historia. Es una manera de captar el significado del material empírico en la forma

de un nuevo texto (producto material y cognitivo). La apropiación por otra parte es solamente un producto cognitivo.

Este tipo de análisis se puede complementar con el enfoque de Czarniawska (2004) para el análisis de las narrativas. Este autor distingue la explicación: ¿Qué es lo que texto dice?; explicación 1: ¿Por qué el texto dice lo que dice?; y explicación 2: ¿Cómo el texto dice lo que dice?

El investigador realiza un análisis temático estructural en orden a validar y ajustar la interpretación ingenua y lograr un significado más profundo del fenómeno que está estudiando. Se identifican las unidades de significado. Estas pueden variar en tamaño desde una palabra a párrafos completos. Los elementos textuales aislados en el procedimiento de codificación son puestos en conjunto con otros elementos (segmentación que genera relaciones horizontales entre los elementos) en el proceso de análisis estructural. Las unidades condensadas de significado se crean a través de detectar similitudes y diferencias. Finalmente, las unidades de significado se abstraen en subtemas, temas y temas principales. La tabla 1 muestra una parte del proceso de análisis referido a una madre y su hijo drogadicto. La tabla 2 permite observar el análisis temático.

Tabla 1. Ejemplo de análisis

Unidad de significado	Unidad de significado condensado	Sub-tema	Tema
Segmento textual: "Podemos sobrellevar la situación aunque es difícil. Pero no sabemos cómo reaccionará él... uno nunca sabe si ocurrirá algo... entonces uno no sabe cómo actuará".	Como van las cosas, se están adaptando a la situación. La madre muestra preocupación respecto al tratamiento que está recibiendo su hijo. Tiene preocupación por posibles efectos del tratamiento.	Vivir con una tensión permanente	La lucha de cada día

Tabla 2. Temas y subtemas

Temas	Sub-temas
Sentimiento de limitación	Existencia limitada
	Disminución de la espontaneidad
	Disminución de las relaciones sociales
	Dificultad para imponer límites
Lucha de cada día	Adaptación permanente
	Cambios en las relaciones con otros
	Vivir el día a día
	Preservar el estilo de vida previo
Luchas por la normalización	Tratar de recuperar el equilibrio emocional
	Apoyo de otros
	Colocarse uno mismo en el centro de atención

La interpretación de una narrativa no finaliza con el análisis estructural. Se requiere que las interpretaciones pasen el nivel de textualidad y se aborde sobre qué es la narrativa —el dominio de una apropiada comprensión hermenéutica— en el nivel de la apropiación. ¿Qué información provee sobre el mundo? ¿Qué dimensiones de nuestro-ser-en-el-mundo se abren en el discurso? ¿Cuál es la verdad que se sustenta? Esto se logra como resultado del distanciamiento que significa una retirada de las referencias directas y literales. El sentido de la narrativa no es algo oculto sino algo que se revela. Comprender una narrativa significa seguir los movimientos desde el sentido a la referencia; desde lo que se dice a de lo que se habla.

Un proceso de acercamiento y distancia permite profundizar nuestra comprensión de las experiencias vividas por lo sujetos. Para obtener distancia del texto de la narrativa, se lo lee y examina gramaticalmente; se estudian los pronombres, tiempos verbales y negaciones; se estudian determinados tipos de frases (causalidad, probabilidad, etcétera). Durante el análisis estructural se exploran los patrones en la narración, y posibles cambios dramáticos y momentos decisivos o cruciales. El investigador puede analizar las diferentes voces presentes en el texto de la narrativa, las descripciones metafóricas de las narraciones que representan tramas, esto es, ¿qué clase de historias se cuentan? ¿Qué explicaciones ofrecen los sujetos de sus propias historias? ¿Cómo relatan su pasado respecto de su condición actual?

Un análisis del proceso descrito previamente, indicaría que hay distintos modelos para la codificación de los datos. En este artículo abordaremos dos de estos modelos. En primer término el investigador construye una matriz de codificación. Es importante que el investigador defina que sujetos quiere comparar y/o contrastar, de modo que el análisis temático

estructural permita explorar similitudes y/o diferencias entre los sujetos que forman parte del análisis.

Tabla 3. Matriz de codificación

Lectura ingenua	Análisis estructural			Comprensión
Unidades preliminares de significados	Qué códigos	Quién Dónde Por qué códigos	Códigos reflexivos	

Un modelo significaría: leer ingenuamente la narración obteniendo (en la forma de memorandos) varias comprensiones ingenuas del texto como un todo, según textos existan. Cada historia es estructuralmente analizada lo que genera un X número de códigos para cada historia. El paso siguiente, la comprensión ingenua y los códigos de cada historia se unen en una comprensión de cada historia. El paso siguiente, la comprensión de todas las historias se unen en una comprensión agregada del material como un todo, y esto podría formar la base para la apropiación eventual. Esta forma de análisis de las narrativas puede ser adecuada si el material es muy heterogéneo, esto es, si las historias difieren unas de otras a pesar del tema principal.

Un segundo modelo significaría leer ingenuamente la historia y proceder a compilar memorandos para cada comprensión ingenua del material como un todo. El paso siguiente, cada historia se analiza estructuralmente. Los códigos obtenidos por el análisis estructural de todas las historias se juntan en una totalidad, y posteriormente, la totalidad de los códigos y la comprensión ingenua se unen en una comprensión de todas las historias, lo cual sienta las bases para la apropiación. Este modo de análisis es adecuado si uno tiene material empírico relativamente homogéneo. Las narrativas pueden desde algún punto de vista resultar únicas, pero se puede encontrar un denominador común (tipos de adictos, tipos de intervenciones, tipos de conocimiento, etcétera) que haría posible compilar una comprensión ingenua del material como un todo. Las narrativas podrían contener numerosos componentes únicos (descripciones, sentimientos, etcétera) que solamente permitirían analizar estructuralmente las historias una por una.

La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general; el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevis-

tados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan. Según Ricoeur, el significado no puede ser creado intuitivamente, emerge en el proceso interpretativo que incluye explicación y comprensión.

El estudio de la narrativa permite identificar: el sujeto de la acción o quién, el qué se refiere a los eventos o actividades, la intención para qué, las razones de la actuación por qué, el proceso cómo y a los deícticos dónde y cuándo.

En este marco, la interpretación parte de un elemento objetivo, formal, “lo que se quiere decir”; las referencias, “¿Acerca de qué?” Otro elemento subjetivo, “el contenido”, el significado, “¿qué?”, la dimensión autorreferencial (conocimiento previo), elocutivo (hacer algo) e intencional (¿para qué?).

El análisis estructural de Ricoeur se usa para pasar de una interpretación ingenua, superficial, a otra analítica y profunda ubicando la explicación y comprensión en dos distintos momentos de un círculo hermenéutico. En este proceso los conceptos interpretados no son temáticos como tales. Al contrario, son herramientas que se usan para el proceso de teorización. La interpretación que se hace no se queda en las temáticas, son puentes que me ayudan a representar un determinado proceso teórico sobre lo que se está estudiando. Este proceso permitirá identificar elementos cercanos, vecinos, consecutivos, contrapuestos según sea el caso.

Conclusiones

La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector. El investigador recrea los textos de modo que el lector pueda “experimentar” las vidas o acontecimientos narrados. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con las pautas cambiantes que suelen regir en la comunidad científica en cuestión. El resultado no es, entonces, un frío informe objetivo y neutro, en el cual las voces (de los protagonistas, investigador e investigado) aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transcripción de datos; consiste en haber dado sentido a los datos y representado el significado en el contexto en que ocurrió, en una tarea más próxima

Los análisis anteriores indicarían que el proceso hermenéutico conjuga los elementos tal y como fueron dichos por los sujetos, pero sin renunciar a hacer descripciones interpretativas que vayan más allá de los horizontes de los interpretados. Debe estar claro que la explicación última debe ser

producida por la investigación, y no es directamente la que formulan los actores. Sus narrativas constituyen datos a ser interpretados y no una verdad que se ofrece, sino como símbolo a ser revelado. El investigador analiza el por qué los actores sociales han actuado de una determinada forma, entendiendo que ellos no son auto-concientes de todos los determinantes que forman parte de la experiencia vivida. El análisis del discurso se aplica a cualquier representación lingüística que sobrepase el nivel de la frase. Su unidad es al menos una proposición. Para agotar mejor sus sentidos es indispensable tomar en cuenta ciertos niveles de interpretación; en primer lugar, lo que se dice en la textualidad de lo dicho, y en segundo lugar lo que significa por fuera del texto, en el contexto social y comunicativo, determinado por la pragmática del discurso social, es decir, por la intención que el emisor pretenda lograr a través del acto de comunicación situado en determinado contexto social o institucional.

En síntesis, el enfoque de Ricoeur sería apropiado para explorar la experiencia de los sujetos y sus circunstancias, no solamente para describir sus experiencias, sino que fundamentalmente para interpretarlas. Se requiere de la interpretación para entender la acción humana.

Referencias bibliográficas

- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.
- Behar, R. (1996). *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon Press.
- Brataas, H., Thorsnes, S. y Hargie, O. (2009). Cancer nurses narrating after conversations with cancer out patients: how do nurses' roles and patients' perspectives appear in the nurses' narratives? *Scand J Caring Sci*; 23; 767–774
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: Sage.
- Ezzy, D. (1998). Theorizing narrative identity: Symbolic interactionism and hermeneutics. *Sociological Quarterly*, 39, 239–252.
- Flowers, P. y Langdridge, D. (2007). Offending the other: Deconstructing narratives of deviance and pathology. *British Journal of Social Psychology*, 46, 679–690
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*. 7:3-38, 1997.
- Lindseth A. y Norberg A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scand J Caring Sci*; 18; 145–153
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mishler, E.G. (1991). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge: Harvard University Press
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas University Press.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, D. F.: Siglo XXI editores.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis. Qualitative Research Methods Series*, No. 30. Newbury Park, CA: Sage.

Riessman, C. K. (2004). Narrative Analysis. En M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, T. Futing Liao (Eds) *Encyclopedia of Social Science Research Methods*. London UK and Newbury Park CA: Sage.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Robson, C. (2001). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers* (2nd ed.). Oxford, UK & Malden, USA: Blackwell.

Shankar, A., Elliott, R. y Goulding, C. (2001). Understanding consumption from a narrative perspective, *Journal of Marketing Management*, Vol. 17, pp. 429-53.

Somers, M. (1997). Deconstructing and Reconstructing Class Formation Theory. Narrativity, Relational Analysis, and Social Theory. En J. R. Hall (ed.). *Reworking Class*. Ithaca & London: Cornell University Press, 73-105.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Velez Upégui, M. (2010). Ricoeur y el concepto de texto. *Co-herencia*. 7 (12), 85-116. Medellín, Colombia.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIV – Número I (27/2013) 193/205 pp.

Consideraciones en torno a las prisiones en el teatro español del Barroco

Considerations around the Role of Prisons in Spanish Baroque Drama

Paloma García Abad

Ministerio de Defensa, España
pgarcia10@educa.madrid.org

(Recibido: 12/03/12 – Aceptado: 23/05/14)

Resumen

La presencia recurrente de este fenómeno tanto en Calderón como en otros autores teatrales me ha hecho plantearme dos cuestiones, que son objeto de reflexión en este artículo: la apariencia de las prisiones y el porqué de la misma.

La descripción de estos recintos parte de una distinción fundamental, a saber, aquella que distingue entre las prisiones reales y las metafóricas.

En primer lugar, se ha tenido en cuenta una serie de criterios que están detrás de la elección de una prisión como tal: la urgencia, la localización, la exposición al público y la perspectiva desde la que se actúa. A continuación, se ha establecido una tipología de estos lugares, seguida de su caracterización. Las obras de Calderón han sido la fuente principal que ha servido de base a esta investigación.

Conclusiones: El análisis me ha permitido concluir que los autores teatrales de este período prestan escasa atención a este tema, puesto que, como género de acción que es, éste no la requiere. El teatro del Barroco se nutre principalmente del enredo.

Metodología: Análisis textual de los lugares en los que se lleva a cabo el encierro.

Abstract

The persistent presence of this phenomenon, both in Calderón and

other drama authors, has led me two issues that are the objective of this article: what prisons look like and why they are so described.

The description of prisons is based on the distinction between real and metaphorical prisons.

First, a series of criteria which lie behind the choice of a prison have been considered, such as urgency, location, exposure to people and perspective of action. Then, the typology and characterization of these places were established. Calderón's plays have been the main source for this research.

The analysis has allowed me to discover that playwrights pay little attention to the description of prisons, which is irrelevant in an actin genre such as this. Baroque drama is mainly based on confusion.

Palabras clave

prisiones - teatro - barroco - Calderón de la Barca

Key words

Prisons - drama - baroque - Calderón de la Barca

La orden ¡Daos a prisión! debió escucharse con frecuencia en los escenarios teatrales españoles de la época. El mandato parte siempre de la autoridad, la ejecuta un representante de la misma, se responsabiliza de su estricto cumplimiento un personaje de confianza de las instancias de poder y recae sobre sujetos de toda índole social. Parafraseando una comedia de Rojas Zorrilla, se puede afirmar que del rey abajo, todos son susceptibles de ocupar este inhóspito recinto.

Las razones esgrimidas que llevan a pronunciar dicha frase tienen que ver aparentemente con el incumplimiento de la legalidad vigente y con la desobediencia a la autoridad. Sin embargo, la realidad esconde razones inconfesables que delatan la inmadurez o la irracionalidad de aquellos que las pronuncian.

El individuo que escucha este mandato se sabe objeto de la ira de los poderosos y queda sujeto a su castigo. Se le presentan, entonces, dos opciones posibles: la indignidad de la huida o el acatamiento estoico del mismo. En cualquier caso, ha de interrumpir su modo de vida cotidiana y dicha suspensión conlleva, por regla general, su traslado a un lugar especial o a su confinamiento en un habitáculo de su entorno.

En este artículo, nos proponemos conocer más y mejor esos recintos que albergan a los personajes que son objeto de encierro. Queremos saber cómo son las cárceles y las prisiones que aparecen reflejadas en el teatro español del Siglo de Oro.

Tenemos que comenzar destacando la existencia de dos tipos de prisiones que, según la ideología religiosa de la época, son comunes a la humanidad en su conjunto. Nos referimos, en primer lugar, a la prisión del no ser: un oscuro limbo, un albergue terrible, en el que vida y muerte se confunden. La segunda es el mundo, entendido éste como cárcel del hombre. Sus calabozos sirven de morada a todo tipo de individuos sin distinción alguna:

MUNDO ... pues desde el cayado al cetro,
 desde la toga al bastón,
 y desde el noble al plebeyo,
 todos aherrojados viven
 en mí (Calderón de la Barca, 1996: 114 – 115).

Aparte de estas dos prisiones metafóricas, que comparten el conjunto de los seres humanos, tenemos que referirnos a otras que acogen a individuos concretos con una trayectoria personal singular que les lleva a ocupar temporalmente estos lóbregos emplazamientos. Con respeto a ellas, hemos constatado, en primer lugar, que cualquier lugar es susceptible de ser utilizado como prisión. La urgencia y la cercanía son los criterios que determinan esta elección. La ira al comprobar el desacato exige prontitud en el castigo. Cuando la necesidad no es tan apremiante, la elección tiene en cuenta otros criterios. Por regla general, se opta por habitáculos que están al alcance, pero lejanos. Con la cercanía se pretende un mejor control del preso y la distancia permite alejar de sí un espectáculo penoso, que avergüenza no sólo al supuesto malhechor sino también al mal gobernante, ya que la medida puede ser fruto del capricho o la irracionalidad de éste último. La lejanía es una forma de castigo, en tanto que impone aislamiento a un ser que se define socialmente. Constituye además una estrategia disuasoria para aquellos que intenten penetrar en su interior con la intención de liberar a los que habitan estos lugares.

No obstante lo dicho, hay castigos, como el ejemplar, que exigen la exhibición pública del detenido para escarmiento ajeno:

DESIDERIO Hola, con aquel cautivo,
 que vino con la embajada,
 quiero a vista de la armada,
 medio muerto y medio vivo,
 ponerle atado a una palma,
 donde la hallen después
 el castellano o francés
 al punto de dar el alma;
 que pues tan bravos están

contra mí mis enemigos,
viendo mis graves castigos,
acaso me temerán (Vélez de Guevara, 1992: 61).

También escapan a ese afán de ocultación las cárceles, en tanto que constituyen un espectáculo público que entretiene al pueblo. En aquellas ciudades en las que sus puertas permanecen cerradas, negándose a los transeúntes el espectáculo visual, se invoca a otro sentido, el del oído, para que sea él el que confirme el sufrimiento que en su interior se vive:

FE Aquí a su piadoso oído
 llegó el clamor y el gemir
 de los presos de la cárcel,
 que al verle cerca de sí,
 apellidaron indulto
 desde el más hondo sibil
 de sus calabozos; y él
 compadecido de oír
 sus lamentos, prometió
 sus prisiones redimir (Calderón de la Barca, 2005: 82).

Otro de los aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de analizar los enclaves que sirven para retener a un individuo es la perspectiva desde la que se actúa. Ésta resulta determinante en toda elección. Por ejemplo, desde la ilegalidad en la que se sitúa Gila, la serrana de la Vera, una simple choza, escondida entre la Vera de Plasencia y la Garganta de la Olla, le sirve para satisfacer su sed de venganza. Por lo que se refiere a los individuos que se dedican al bandolerismo, la extorsión y el secuestro con fines lucrativos, cualquier lugar es válido para ejercer su actividad. Pero también desde la legalidad, la inmediatez del proceso hace que se recurra a lugares tan poco ortodoxos como una cuadra.

En cuanto a la tipología que presenta el recinto punitivo, ésta es bastante restringida: torres, palacios, quintas, calabozos, mazmorras, casas propias y ajenas, cárceles, cuadras, conventos, chozas, grutas, castillos, cuevas y alcázares.

Una característica común a todos los dramaturgos del Barroco es el escaso interés que muestran por la descripción de los lugares en los que se encierra a los personajes que sufren este lamentable destino. La mayoría de ellos se limita únicamente a concretar su ubicación y para calificarlos les basta un par de pinceladas que se repite de forma constante. Para cumplir con los objetivos que ellos persiguen, es suficiente con nombrarlos y, a lo

sumo, localizarlos en el espacio. Los personajes que emiten las órdenes de prisión son especialmente parcos. La adjetivación se enriquece cuando cambia la perspectiva y se refiere a ellos el que sufre esta pena, o alguno de sus seres queridos. No obstante, es mínima: horrorosa, funesta, oscura, dura, estrecha son los calificativos más empleados para caracterizar a las cárceles en un sentido real. En un sentido metafórico, la adjetivación alude al tiempo: temporal, eterna, y al espacio. Las consecuencias que provoca en el individuo hacen que se la considere un lugar triste.

Normalmente los lugares elegidos son además de oscuros e inhóspitos, lejanos. Incluso cuando se ubican en el interior de una casa o de un palacio, se opta por las zonas más apartadas, bien en las alturas de las torres o en las profundidades de los sótanos; carentes éstos de luz e invadidos por la humedad. Separados de la tierra o en su interior. Inalcanzables, invisibles. Lo importante es acercar al preso la muerte, recordarle en estos habitáculos lo que será su morada eterna: un ataúd. O, en las torres inexpugnables, negarles cualquier posibilidad de salvación: de vida.

Pilar Palomo, en su análisis sobre los elementos ambientales de localización geográfica, nos apunta las causas de este aparente desinterés, que desde aquí hacemos extensible al género en su totalidad: "Creo, en definitiva, que la escasa localización costumbrista de la comedia de enredo, en el grupo que denominé palatina o palaciega, es algo más sutil que el desconocimiento. Creo que hay un afán distanciador de la realidad, un ennoblecimiento al servicio de un código aristocrático, que repele el excesivo afán referencial. Los modelos de conducta de los nobles personajes que juegan la acción amorosa, su cortesanía, su aristocracismo hay que separarlos de la realidad cotidiana, vivida, experimentada, del espectador. Lo evasivo de la acción dramática presentada, no precisa de una contextualización espacial próxima o coetánea. Incluso la rechaza" (Palomo, 1999: 202).

Un género de acción, como lo es el teatro barroco, no requiere de descripciones. Cuenta con un aliado poderosísimo: el enredo, y éste tampoco necesita de ellas. Por esta razón, los dramaturgos las obvian. Los lugares son meros contenedores de personajes que actúan enredando y enmarañando el delicado tejido de las relaciones humanas. El cómo son dichos contenedores resulta a todas luces superfluo. El enredo recurre a la prisión para dar la última vuelta de rosca. Constituye el nivel más alto de complicación al que se puede llegar; establece el momento máximo de tensión. La línea que marca el encierro es sumamente arriesgada, porque detrás de las puertas de la prisión sólo cabe encontrarse con el cadalso. No obstante, todavía aquí es posible solucionar el conflicto, aunque las posibilidades sean mínimas. El grito ¡Daos a prisión! paraliza y obliga

a realizar un giro en la acción. El movimiento trepidante que ha llevado hasta aquí se detiene. Con la orden se abre un suspenso. Ahora hay que seguir actuando, pero la dirección cambia. La solución sólo puede venir de otras acciones. La importancia que cobran éstas explica lo inútil de toda descripción. El mundo del teatro es el del acontecer. Hacer para deshacer.

El dramaturgo que más información ofrece sobre las prisiones es, sin lugar a dudas, Calderón de la Barca. Especialmente descriptivo se muestra en el caso de aquellos presos a los que se encierra para luchar contra su propio sino, ocultándolos de las miradas ajenas. Las prisiones que éstos ocupan se sitúan en enclaves alejados, apartados y de difícil acceso. Son verdaderos laberintos.

La gruta en la que se esconde a Semíramis está retirada de cualquier núcleo de población. Es un lugar yermo e inhóspito. Ha sido elegido cuidadosamente por ello: un ataúd para el que lo habita y desagradable para el visitante. Si la vista no sirve para disuadir a los intrépidos que, no obstante, se acercan hasta él, el sentido del oído intensifica el efecto visual: desde su interior se escuchan lamentos y aullidos. El templo de Venus se convierte así en un enclave peligroso y aterrador para el que lo contempla desde fuera (Calderón de la Barca, 2002: 91-92). Además de incidir en los sentidos, Tiresias ha actuado también sobre el conocimiento y ha difundido una leyenda con la que persigue infundir miedo y evitar así que se descubra el sujeto del encierro:

CHATO ¡Ay, Señor! Un desatino
 tamaño como este puño
 su merced ahora dijo.
 ¿Al templo de Venus yo,
 habiendo Tijeras (1)dicho
 que allá no vamos, porque
 hay portentos y prodigios? (Calderón de la Barca, 2002: 93).

El acceso al templo es complicado, incluso para aquél a quien la leyenda no consiga disuadir del intento de acercamiento. Esta dificultad nos remite al laberinto construido por Dédalo, en el que encerró al minotauro, un monstruo mitad hombre mitad toro nacido de una pasión ilícita. El trayecto sinuoso que tiene que recorrer Menón se puede interpretar como una advertencia, por parte de la naturaleza, del peligro al que se va a ver expuesto y el tipo de personaje híbrido que lo habita:

MENÓN Nunca vi
 tan confuso laberinto
 de bien marañadas ramas
 y de mal compuestos riscos (Calderón de la Barca, 2002: 93 - 94).

Narciso habita, al igual que Semíramis y Aquiles, en una cueva en el monte. La diferencia es que mientras que al primero se le ha permitido ver la luz del sol, a Semíramis y a Aquiles se les ha ocultado este placer. Las cuevas se ubican siempre en lo alto de las montañas, apartadas del contacto humano y son símbolo de la ignorancia en la que viven sus moradores. En una gruta mantiene Astolfo a los jóvenes Heraclio y Leonido, en un medio selvático, si bien, éstos gozan de mayor libertad de movimiento.

Menos agreste es la prisión donde se encierra al heredero del rey de Polonia. Ésta se sitúa igualmente en medio del campo, cerca de la corte y linda con un denso bosque. El preso se halla en el interior de una fortaleza, en la planta baja de la torre. Visto desde fuera, el edificio es tan sencillo que asemeja una roca más, caída de la cumbre de la montaña. Es, por lo tanto, un lugar poco atractivo para el que hasta allí llega y la idea de piedra caída nos adelanta el destino del morador de la fortaleza. Un príncipe, caído él también en desgracia:

ROSAURA Rústico nace entre desnudas peñas
 un palacio tan breve
 que al sol apenas a mirar se atreve;
 con tan rudo artificio
 la arquitectura está de su edificio
 que parece, a las plantas
 de tantas rocas y de peñas tantas
 que al sol tocan la lumbre,
 peñasco que ha rodado de la cumbre (Calderón de la Barca,
 1995: 75 – 76).

Frente a la gruta cerrada que oculta a Semíramis, las puertas de la torre en las que se esconde a Segismundo están entreabiertas, lo que permite oír ruido de cadenas desde el exterior. El cautivo está encadenado y esto hace innecesario el uso de las cerraduras en las puertas de entrada. La fortaleza, vista desde fuera, denota desolación y falta de vida, y el interior remite a la noche por el dominio de la oscuridad. La prisión tiene el prodigio de igualar a los contrarios: un hombre vivo es un muerto si está encerrado:

ROSAURA La puerta
 (mejor diré funesta boca) abierta
 está, y desde su centro
 nace la noche, pues la engendra dentro (Calderón de la
 Barca, 1995: 76).

Para interiorizar en el preso está equiparación de vida y muerte se le priva de la luz, haciendo de su prisión un ataúd. Sólo se le permite un tenue rayo de ésta que reincide en la idea de caducidad inmediata en la que se encuentra el preso: “El espacio donde se encuentra Segismundo es muy limitado: monte y palacio. Su significado muy claro, como estudia Casaldueiro: el monte será el lugar de las fieras, donde permanece el hombre prisionero, el lugar del sentimiento y de la inteligencia confusos. Monte y naturaleza, agitados, serán el reflejo de su atormentado mundo interior. El palacio será el escenario del hombre en sociedad, un intento de salir de su laberinto interior a la luz, de dar sentido a su vida; esa confusión mental del hombre-fiera será trocada por otras cadenas morales. La luz le llevará al engaño y el engaño a la duda (González Velasco, 1989: 21).

Tanto en el sinuoso camino que hay que recorrer para llegar al templo de Venus en el que se oculta a Semíramis como en el paralelismo con una roca caída que nos ofrece la fortaleza que custodia a Segismundo, Calderón se vale de la localización para preparar al espectador antes de presentarle al personaje cuya existencia pretende mantenerse oculta: la mujer varonil y el príncipe caído en desgracia.

Climene vive su encierro en un templo situado en un monte, también de difícil acceso. Existe aquí una prohibición, cuyo quebranto se castiga con la pena de muerte, que actúa como elemento disuasorio para todos aquellos que pretendan descubrir la ocultación de la joven.

Se ha observado que cuando el que ordena el encierro alberga algún tipo de duda sobre su decisión, el régimen de prisión es más suave y el lugar que se elige para el detenido está más cerca y es más habitable. El padre de Crisanto detiene a su hijo en su propia casa, hasta ver cómo solucionar el dilema que su visita a la cueva de los cristianos le ha planteado, en “Los dos amantes de cielo”. El duque Carlos de Borgoña encierra a su sobrino, Enrique, en su corte y allí disfruta de una prisión muy relajada, en “De un castigo tres venganzas” (Calderón de la Barca, 1966).

El lugar elegido para el encierro tiene una importancia fundamental en tanto que influye en el estado de ánimo del detenido. El hecho de estar preso en la casa de su amada Flor disminuye el dolor que éste supone para Federico:

FEDERICO El mayor consuelo mío,
es, señor Manfredo, verme
preso en vuestra misma casa.

¡Dichoso el que en ella muere! (Calderón de la Barca, 1966: 59).

El caso de las tres Hespéridas coincide con el de la joven Anajarte, reina heredera de Trinacria, en que se concreta en un lugar más acorde con su dignidad social: un palacio. No obstante, el aislamiento y la falta de libertad de movimiento hacen que los lujos no aplaquen el sufrimiento que el encierro infringe en quien lo padece:

IFIS Porque no ignorando yo,
 como no lo ignora nadie,
 la tiranía que injusta
 usan Céfiro y Argante
 contigo (pues, prisionera,
 bien que entre pompas reales,
 en esa cárcel te tienen
 sin que eso al consuelo baste,
 pues por dorada que esté,
 siempre la cárcel es cárcel) (Calderón de la Barca, 1989: 337).

Aquellos que, como el alcalde de Zalamea o el gobernador de “El mágico prodigioso”, obran preocupados por dar a sus acciones apariencia de equidad se ven obligados a encerrar a los culpables en la cárcel del pueblo, y de aislar e inmovilizar a los detenidos para evitar una posible fuga. Tienen que esforzarse en hacer evidente una intención que mantienen, en realidad, oculta.

En “El mayor monstruo del mundo”, el encierro voluntario al que se somete Mariene tiene lugar en la casa en la que hasta ahora ha vivido la pareja. Ella decide aislarse en una torre con jardín, cerrada con llave y con el mar por frontera. La entrada de extraños le deja a la cautiva una única salida: la ventana que da al mar. La puerta cerrada es muerte; pero una puerta abierta será igualmente muerte, ya que ella amenaza con quitarse la vida, si alguien se atreve a quebrantar su decisión.

Tanto Semíramis como Lidoro viven en más de una prisión. En el primer caso, hay que constatar un cierto ascenso en la categoría de prisiones que experimenta a lo largo de su vida; Semíramis pasa toda su juventud en una cueva en el templo de Venus. Luego es encarcelada en una quinta, concretamente, en una torre cerrada con llaves por el hombre que la liberó de vivir en la cueva que fue su primera morada. Y más tarde, decide ella retirarse a una zona aislada del palacio que acondiciona con rigor para hacer más dura su vida. Este continuo transitar de la joven por prisiones pone de manifiesto su incapacidad para alcanzar la libertad real, la del alma (2).

Por lo que se refiere Lidoro, su prisión, por haberse alzado en armas contra la soberana de Babilonia, adopta una forma singular, dado que tiene una finalidad ejemplarizante. A diferencia de sus hombres, él es sujeto a las puertas del recinto con una cadena de perro alrededor de su cuello; no se trata de ocultar sino de exponer a la vista de todos. Es un castigo con el que Semíramis quiere prevenir posteriores levantamientos. Una segunda vez, el encierro se materializa en una estancia oscura custodiada por guardas.

Por último, queremos llamar la atención sobre la existencia de calabozos en los campamentos militares que sirven para albergar a los enemigos que se capturan y a los combatientes que observan una conducta punible. Y, así mismo, destacar la peculiaridad que presentan los encierros que se llevan a cabo en las casas de los Justicias Mayores, en tanto que posibilitan la entrada y salida de mujeres a las habitaciones en las que se los retiene. Aunque ellos quieran ser rigurosos en el cumplimiento del aislamiento, cuenta con el conocimiento del lugar por parte de sus hijas y con la complicidad de sus criadas.

Concluimos este artículo reiterando el carácter instrumental que hacen los dramaturgos españoles del Siglo de Oro de cárceles y prisiones, lo que explica la escasa importancia que les conceden, en tanto que son meros receptáculos que utilizan para agravar la situación que atraviesan los personajes que aparecen en sus obras. El teatro del Barroco, género de acción por excelencia, necesita del enredo, de la confusión, de la dificultad, de los equívocos. Gusta del laberinto. Complica, lía, confunde, enreda, trastoca y después, en poco tiempo, resuelve. No le interesa la psicología (3) de los personajes que suben a escena. No estudia las reacciones de aquellos que viven situaciones traumáticas. Tampoco se detiene en la descripción pormenorizada. Lugares e individuos se pincelan con trazos mínimos. El teatro se deleita en el simple arte de enredar para desenredar. Es más, parece, por el tiempo que le lleva, que encuentra más placer en lo primero que en lo segundo. Cual laboriosa araña, los distintos autores se esfuerzan en enrevesar al máximo la peripecia vital de los personajes para después volver a una situación estable de normalidad. La armonía temporalmente perdida se restituye.

Por lo que se refiere a Calderón de la Barca, la presencia reiterada (4) del tema del encierro y las prisiones tiene que ver además con la preocupación que se detecta en este autor por la libertad: "Para Calderón la libertad es esencia constitutiva de la persona y, a la vez, fundamento de su responsabilidad. El hombre está inmerso en un acontecer personal, independiente a él y que no controla, pero, a la vez, es dueño absoluto de

sus actos. Reiteradamente presenta en su teatro la libertad como centro operativo de la conducta del hombre. Sus personajes son intrínsecamente libres, aunque se vean privados de libertad física, y deciden y actúan por un acto de razón y de voluntad libres (González Velasco, 1989: 15).

Las prisiones, torres, calabozos, cárceles, mazmorras o las cuevas que describe Calderón son lugares inhóspitos, oscuros y angostos. En ellos no es posible vivir de forma digna porque coartan la actuación libre del hombre. Una vida sin libertad no merece la pena ser vivida. El hombre que las habita se ve reducido a la más pura animalidad, porque se le niega la esencia del ser humano: la libertad. Ahora bien, esta libertad física remite a otra más profunda, la del alma. Su capacidad de obrar se ve limitada, porque su razonamiento es defectuoso, bien porque éste obra en exceso o bien porque es víctima de las convenciones sociales del momento. La vida de los aherrojados se sitúa próxima a la locura y, por ello, el entendimiento no tiene la capacidad de razonar con rectitud. Por otro lado, en estos espacios lúgubres se le enfrenta al hombre con la culpa. Son espacios expiatorios en los que los castigados han de sufrir por el daño que ellos han causado. El drama aumenta cuando el detenido ignora de qué se le acusa.

¡Prendedle! es el grito desesperado de quien quiere detener los acontecimientos, porque éstos le desbordan. La orden persigue la quietud, la interrupción de la acción. Pero ésta se resiste a la inmovilización.

La prisión es en el teatro español del Siglo de Oro un medio para un fin, nunca un fin en sí mismo. El uso recurrente que de ella se hace nos remite a la necesidad que de ella tiene un género de acción para alcanzar el climax. En el caso concreto de Calderón, su utilización delata una preocupación profunda por lo que constituye su anverso: la libertad.

Madrid a 13 de febrero de 2012.

Notas

1. La deformación burlesca de los nombres propios es uno de los ocho rasgos a través de los cuales se ejerce la función cómica, según ha estudiado J. Rubiera (Rubiera, 2002: 230 - 233).
2. Confirma esta deficiencia Edwards: "As acts of punishment or revenge or self-advancement they reflect her ambitions, ruthless and vindictive spirit, and are indict outward manifestations of that more sinister form of imprisonment to which she is condemned by personality and temperament. The circular movement of the play, beginning and ending with a battle against Lidoro, suggests that there is a pattern to the life of Semíramis from which she cannot escape. The closed structure of the play is a framework within which the many and varied prisons are part of an overall pattern". (1978: 45).

3. Jesús Gómez, en su estudio sobre Lope de Vega, afirma la preponderancia que tiene en este dramaturgo lo colectivo sobre lo individual. Este principio rector se puede ver incluso reflejado en la caracterización de los personajes, que son más bien abstracciones que seres individuales, ya que se definen socialmente: "En el teatro de Lope de Vega, como ocurre en la comedia española de la época incluso en la escuela de Calderón, se prefiere la caracterización social del personaje, la que convencionalmente corresponde a su grupo, antes que la caracterización psicológica" (Gómez, 2001: 48).

4. A. Suárez Miramón pone de relieve el empleo constante que este dramaturgo hace de este tema: "La cárcel es una de las imágenes más reiteradas en el teatro de Calderón, y sobre todo, en los autos, en donde expresamente define el Mundo ('gran cárcel de Mundo' y 'el estado de ignorancia del hombre')" (Suárez Miramón, 2006: 533).

Referencias bibliográficas

- Calderón de la Barca, P. (1966) *De un castigo, tres venganzas* (pp. 37 - 68). Obras Completas. Dramas, Vol. II. Madrid: Ed. de Ángel Valbuena Briones.
- _____ (1989) *La fiera, el rayo y la piedra*. Madrid: Ed. de Aurora Egido. Cátedra, Letras Hispánicas.
- _____ (1995) *La vida es sueño*. Madrid: Ed. de Enrique Rull Fernández, Alambra, Longman.
- _____ (1996) *El indulto general*. Ed. crítica de Ignacio Arellano y J. Manuel Escudero, Pamplona, Universidad de Navarra, Kassel, Edition Reichenberger.
- _____ (2002) *La hija del aire*. Madrid: Ed. de Francisco Ruiz Ramón, Cátedra, Letras Hispánicas.
- _____ (2005) *La vacante general*. Pamplona: Ed. de Ignacio Pérez Ibáñez, Universidad de Navarra, Kassel, Edition Reichenberger.
- Edwards, G. (1978) *The prison and the labyrinth*. Studies in Calderonian Tragedy, University of Wales Press.
- Gómez, J. (2001) *Individuo y sociedad en las comedias (1580 – 1604) de Lope de Vega*. Madrid: UAM Ediciones.
- González Velasco, M. P. (1989) *Variaciones de Segismundo en la obra de Calderón*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Palomo, M. del P. (1999) *Estudios Tirsisistas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Rubiera, J. (2002) *Un espacio para el tonto. El elemento cómico en La hija del aire. En Entre Veras y burlas*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Suárez Miramón, A. (2006) *Los espacios nocturnos en el auto sacramental de Calderón. En La dramaturgia de Calderón: Técnicas y estructuras, (Homenaje a Jesús Sepúlveda)* (pp. 519 – 535). Madrid: Iberoamericana.
- Vélez de Guevara, L. (1992) *El cerco de Roma por el rey Desiderio*. Ed. de H. Ziomek and Ann N. Huhes, Kassel, Edition Reichenberger.

libros / books

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIV – Número I (27/2013) 207/214 pp.

José Luis Jofré

Universidad Nacional de San Luis

jjlofre@unsl.edu.ar

Laclau, E. (2011). Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 141 páginas.

Los por qué de la necesidad de los debates y combates

Los discursos son acontecimientos motores de la historia, y no solamente sus representaciones.

Tzvetan Todorov (2003, 15).

El libro *Debates y combates* agrupa cuatro ensayos publicados por Ernesto Laclau (1) entre 2004 y 2007. Estos trabajos se enmarcan en el “reciente debate político de la Izquierda” y, en esta oportunidad, el autor polemiza con Slavoj Žižek, Alan Badiou, Giorgio Agamben, Michael Hardt y Toni Negri. Una nota peculiar de los cuatro ensayos de Laclau es que mantienen su carácter de textos individuales. Vale decir, el libro que se presenta no tiene una articulación inicial, ni conclusiones comunes que involucren relacionamente sendas críticas. En otras palabras, el libro mantiene el carácter fragmentario de sus partes. Ciertamente la dimensión común la constituye la teoría de Laclau y los títulos propuestos, de cada uno de los artículos, enunciados como preguntas: ¿Por qué construir al pueblo es la principal tarea de una política Radical? ¿Una ética del compromiso militante? ¿Vida nuda o indeterminación social? ¿Puede la inmanencia explicar las luchas sociales? Crítica a Imperio.

Es dable señalar que, si bien el carácter crítico y la pretensión arrasadora del autor es insoslayable, pueden observarse matices que van desde cierta complacencia con la posición de Badiou, al ataque yugular a Žižek. Autor, este último, que ha respondido con virulencia a las críticas de Ernesto Laclau. Esta última referencia habilita la busca de sentidos posibles al título de este libro, *Debates y Combates*. En este título adviene un reconocimiento de una

renovación del discurso político como la verdadera arena de la lucha de clase (2), recordando la célebre afirmación de Voloshinov (1992), es la nota singular de la primera década del nuevo milenio. Debatir, no en términos de la pretensión de lo políticamente correcto, sino en el marco de lo políticamente responsable (Laclau, 2011: 65). Durante un breve tiempo algunas de las formas de la posmodernidad se configuraron en pensamiento único (al decir de Ignacio Ramonet, 1999). Este pensamiento, que también se configura como débil (Vattimo, 1990), se emplazó como un discurso que reduce la realidad al puro juego descriptivo, constataivo (entre Lyotard, 1994 y Fuckuyama, 1992), presentada como discursividad científica y que, sin embargo, no hacía sino defender el neoliberalismo y el neoconservadurismo como la única realidad posible de constatar. Esta modalidad del pensamiento tiene una doble intencionalidad: por un lado desplazar al ostracismo el discurso político propositivo, utópico (Roig, 1993) y, por otro lado, procurar inhabilitar toda dimensión conflictiva y toda formas de antagonismo en la discursividad social.

En el contexto de este juego ideológico, la aparición en la escena pública de Néstor Kischner, en Argentina; Hugo Chávez, en Venezuela; Evo Morales, en Bolivia; Rafael Correa, en Ecuador, entre otros, reinstalando la dimensión combativa en sus decires, obliga a la oposición (representantes de la hegemonía discursiva o pensamiento único) a debatir. Aún cuando la pretensión de la oposición consiste en presentar a esta discursividad política como violenta, debieron también ellos asumirse, reasumirse en un estatus discursivo combativo (3).

La restitución de la política se emplaza una vez más en los decires sociales, incluyendo a los intelectuales que, provisoriamente podemos denominar de izquierda. Este es el marco en el que se inscribe estos Debates y combates de Laclau. Los intelectuales, involucrados por Laclau en su libro, tienen en común una pretensión de proyecto en sus discursos. Cada uno de ellos propone, concibe, de manera distintiva una proyección que implica la posibilidad de habilitar el cambio por medios de la intervención de los agentes sociales. El carácter peculiar de cada una de las miradas habilita la posibilidad del debate e incluso del combate.

El primer texto fue publicado en 2006 y lleva la siguiente pregunta por título: ¿Por qué construir al pueblo es la principal tarea de una política Radical? En estas letras Laclau contesta a las críticas que Slavoj Žižek realiza de su libro *La razón populista*. Ernesto Laclau y Slavoj Žižek, mantienen una controversial polémica iniciada en *Critical Inquiry*, y proseguida en *Veintitrés Internacional*. Žižek comienza la crítica a partir de la publicación del libro de Laclau *La razón populista*, con su artículo titulado “Against the Populist Temptation”. El capítulo de Debates y combates corresponde,

precisamente, a un artículo publicado en *Critical Inquiry*, en 2006. Laclau realiza un análisis en el que pretende denunciar el carácter falaz de los argumentos con los que Slavoj Žižek analiza su obra. Señala, además, que el esloveno distorsiona sistemáticamente la teoría lacaniana. Al tiempo que Žižek abre a cañonazos acusando al argentino de “entusiasta seguidor de modas efímeras”, que no dudó en apoyar a Blair, en Inglaterra como apoyar a los gobiernos populistas en Latinoamérica. Ante estas acusaciones, hechas tras la publicación del artículo de Laclau en *Critical Inquiry*, al publicar el libro, que aquí reseñamos, se vio obligado a incorporar un Apéndice en diciembre de 2007, según escribe Laclau (2011: 65-66).

El texto de Laclau aborda un conjunto de críticas a la teoría de Slavoj Žižek, combinadas con respuestas a lo que considera ataques sordos de Žižek. De esta manera, construye los títulos de cada uno de los apartados de este trabajo: Populismo y lucha de clases. Las demandas: entre pedidos y exigencias. Heterogeneidad y prácticas sociales. Heterogeneidad y dialéctica. Sobre la genealogía del pueblo (y otras críticas). La liquidación ultraziquierdista de la política.

Propiamente, es con este autor con quién, puede decirse, Laclau combate.

La segunda pregunta ¿Una ética del compromiso militante? que opera retóricamente, aborda aspectos de la teoría de Alan Badiou. En especial aquella que Badiou presenta en dos de sus obras: *La ética: ensayo sobre la conciencia del mal* (1995) y *El ser y el acontecimiento* (1999). El texto fuera publicado originalmente en 2004.

Antes de comenzar resulta dable señalar que Alan Badiou recurre, en la construcción de su aparato lógico, a la teoría de los conjuntos. En ella toma particular atención a la noción de conjunto vacío. De esta manera, aparece el principio de vacío como articulador de su teoría, lo que motiva a pensar que hay algún tipo de analogía con el mismo signo empleado por Laclau al definir al significante vacío. Y, aunque el dicho cinematográfico dice que cualquier coincidencia es pura casualidad, en este caso bien vale la pena leer a ambos para comprender los puntos de conexión y los de divergencia.

Como partida y con la finalidad de recuperar algunos puntos de confluencia con Badiou, nuestro autor, retoma las observaciones realizadas por Slavoj Žižek. Según Žižek ambos autores comparten el planteo del quiebre del campo ontológico, “la dimensión que socava el cierre de la ontología tiene un carácter ético: concierne al acto contingente de decisión contra el fondo de la multiplicidad indecible del ser; en consecuencia ambos autores intentan conceptualizar un modo nuevo de subjetividad pos cartesiano que corte sus vínculos con la ontología y gire en torno a un acto contingente de decisión. Tras retomar estos acuerdos, Laclau,

comienza un proceso de diferenciación de su amigo Alan Badiou. Para tal fin, retoma la distinción que Badiou realiza entre situación y acontecimiento, entendiendo que el primero se relaciona con el campo de la objetividad, configurado estructuralmente como estados de situación. Mientras que el acontecimiento “se basa en aquello que es radicalmente irrepensable dentro de una situación, aquellos que constituye su vacío” o substracción (Badiou, 1999: 69). El acontecimiento, desde la perspectiva de Badiou, delimita la posición ética, pudiéndose responder al mismo mediante dos modalidades: o bien por medio de la fidelidad al acontecimiento o, por el contrario, mediante el desconocimiento de la verdad del acontecimiento. Ésta última respuesta constituye el mal, que puede asumir tres formas: de la traición, del simulacro y de la totalización. Laclau propone a continuación una serie de dificultades que señalan la debilidad de la distinción propuesta por el Badiou. Retomamos a continuación una de estas dificultades.

Señala Laclau que una dificultad aparece cuando se quiere pasar del plano óntico al plano formal ya que, los lugares de enunciación: ‘acontecimiento’ y ‘situación’, no permiten por sí mismos, establecer la diferencia entre ambos. Al tiempo que tampoco permiten distinguir entre acontecimiento y simulacro. Todo intento de solución se basa, según Laclau, en el contrabando de una teoría exógena a la de Badiou. El problema se plantea cuando se supone que se pretende determinar cuál es el vacío real de una situación concreta, sin que se haga coincidir la dimensión óntica con la ontológica. Señala, al mismo tiempo Laclau, que el vacío sólo está vacío cuando se trata del conjunto vacío, es decir, en las matemáticas. Sin embargo, al pasar al plano social éste siempre se llena con algún tipo de contenido. Situación que es anatema para Badiou porque entiende que se si se llena se hace con el mal. Aquí Laclau, retomando su noción de significante vacío, señala que “no hay nombre natural para el vacío. A la inversa, ningún nombre está excluido a priori de nombrarlo” (Laclau, 2011: 79). Inmediatamente agrega Laclau que cualquiera que advenga a nombrarlo se configura en una hegemonía.

Finalmente, es dable retomar una nota distintiva de este trabajo, que al igual que el texto dedica a Slavoj Žižek, incluye un apéndice titulado “decisiones ontológicas”. En este texto complementario, Laclau, retoma y sintetiza el análisis para luego agregar una valoración del vínculo construido con la lingüística por su parte y la matemática por parte de Badiou. Marcando similitudes y diferencias en la apropiación objetiva de las categorías provenientes de esos campos en cada uno de los autores respectivamente.

En el tercer texto, publicado originalmente en 2007, Ernesto Laclau titula *¿Vida nuda o indeterminación social?* En él aborda aspectos centrales de la teoría de Giorgio Agamben, por cuya obra expresa tener en

gran admiración. La crítica comienza por los tres argumentos que el autor Italiano formula en su libro *Homo Sacer*. El poder Soberano y la nuda vida (Agamben, 1999). Es decir, problematiza las tesis por las que afirma Agamben que: primero, la relación política original es la exclusión; segundo, la actividad fundamental del soberano es la producción de nuda vida como elemento político originario y como umbral de articulación entre naturaleza y cultura; y tercero, el paradigma biopolítico de la actualidad es el campo de concentración, y este ha desplazado a la ciudad.

Es dable recordar que Agamben elabora su teoría a partir de su lectura radicalizada del *Leviatán* de Hobbes. Desde esta lectura, Agamben, va estableciendo interconexiones entre nuda vida, soberanía y estado moderno. La exclusión opera como articuladora en la comprensión de esta interconexión. Al comprender Agamben que nada confronta a la voluntad suprema del soberano en la comunidad, entonces, tal comprensión supone la eliminación “radical de la política”, sostiene Laclau (2011: 114). Laclau retoma dos posibilidades, para la eliminación de la política. Una, descrita por Hobbes como la incapacidad de la sociedad de darse su propia norma; la otra, que surge de la teoría marxiana bajo el supuesto de la eliminación de la distinción de clase, que vuelve superflua la política. Laclau sostiene que cualquier atisbo de auto-regulación pone en jaque tal pretensión y señala que en este punto la soberanía vira hacia la hegemonía. A partir de esta apreciación retoma sus desarrollos teóricos vinculados a la filosofía de Antonio Gramsci, en un procedimiento que problematiza la pretensión de la inversión de sentido entre estado de excepción y regla.

En relación con la segunda tesis, Laclau, realiza una crítica al proceso por medio del que, Agamben, relaciona las categorías *zoé* - *bios*, con los desarrollos teóricos sobre biopolítica realizados por Foucault, y la Condición Humana de Hannah Arendt. Relación que Laclau describe como “harto tendencioso”. Finalmente, Nuestro autor realiza una última crítica destinada a analizar el tercer argumento por el cual Agamben sostiene que el paradigma, o *nomos* de la biopolítica fundamental de la modernidad, es el campo de concentración. En relación con esta tesis, Laclau, señala y analiza tres premisas que, a su vez, considera dudosas.

Afirma Laclau (2011: 123) que el mensaje final de Agamben es un nihilismo político ya que “en lugar de deconstruir la lógica de las instituciones políticas, mostrando áreas en que las formas de lucha y resistencia son posibles, las cierra de antemano a través de una unificación esencialista”.

Finalmente, el último texto lo titula ¿Puede la inmanencia explicar las luchas sociales? Crítica a Imperio, que fuera publicado originalmente en 2004. En él Ernesto Laclau problematiza los núcleos centrales de las tesis sostenidas por Michael Hardt y Toni Negri y desarrolladas en su libro *Imperio*.

Laclau comienza la crítica a Imperio retomando el análisis de Rancière, respecto a la concepción de multitud y su vínculo con el imperio que proponen Hardt y Negri. Ambos conciben la multitud como pura immanencia. Para dar cuenta de esta última categoría la contraponen con la trascendencia, y establecen el surgimiento dicha contraposición a los textos de Juan Duns Escoto (Johannes Duns Scotus). Hardt y Negri sostienen que Duns Escoto propulsa la ruptura en la edad media entre orden sagrado de lo social y el proceso de secularización: “Omne eus habet aliquod esse proprium”. De esta manera, según Hart y Negri, “Duns Escoto subvierte la concepción medieval del ser coo objeto de afirmación analógica y por tanto dualista; un ser con pie en este mundo y el otro en una esfera trascendental” (Laclau: 2011: 127). De manera sucinta, Laclau, emplaza el planteo del immanentismo, a la necesidad de responder al problema teológico de la relación entre el mal en el mundo y la omnipotencia de Dios (que por cierto es uno de los problemas más antiguos que deben abordar las religiones). Entiende Laclau que el primero en proponer el immanentismo como respuesta a la problemática es Eriugena, Johannis Scoti Eriгенаe, en su *De divisione Naturae –periphyneon* (4). Recuerda Laclau (2011: 128) que “Señala Eriugena, el mal no existe realmente porque lo llamamos ‘mal’ [sino que] son etapas necesarias para alcanzar su divina perfección. Pero esto es obviamente imposible a menos que Dios sea, de alguna manera inherente al mundo”. Esta concepción de immanencia será central, sostiene Laclau, en la filosofía constitutiva de la modernidad, atravesando el pensamiento de Nicolás de Cusa, Spinoza, llegando a Hegel y Marx. Señala Laclau que el immanentismo no resulta ser la única vía para abordar este problema, sino que otras rutas conciben el mal como crudo e irreductible a una negación dialéctica. Es decir, como reabsorbible en una objetividad más profunda que “reduzca los términos del antagonismo a momentos de su propio movimiento interno” (Laclau, 2011: 129). Entre las primeras y las segundas vías aparece el problema de la política, según nuestro autor. Para dar cuenta de este punto, Laclau retoma la distinción de Marx entre revolución puramente humana y revolución meramente política. En la primera, el proletario es concebido como un sujeto universal en y por sí mismo, que proclama la disolución del orden mundial y, por tanto, la extinción de la política. Mientras que, en la segunda revolución, aparece la asimetría esencial y la percepción de un sistema opresor contra el que, la fuerza social, dirige la lucha. En esta distinción ubica la divisoria de aguas entre las concepciones de universalidad despolitizada, por un lado, y universalidad precaria, construida a partir de la base de elementos heterogéneos, que requiere de la política

para configurarse como una tal fuerza social. Laclau emplaza en la primera a Hardt y Negri, mientras que su propia obra lo ubicaría en la segunda.

Laclau también afronta la problemática que surge a partir de la afirmación de Hardt y Negri de que “la plena realización de la inmanencia de la multitud sería eliminada de toda trascendencia” (Laclau, 2011: 131), abordando la soberanía como forma de trascendencia y afirmando la necesidad de la eliminación de toda representación. Laclau sostiene que la concepción de trascendencia en estos autores carece de arraigo en la historia. Al tiempo que la eliminación de toda trascendencia es una afirmación cuya gratuidad desatiende a la dinámica social histórica. Tal posición desatiende a que toda posibilidad de constitución de una voluntad générale “requiere de la representación como su terreno fundamental de emergencia” (Laclau, 2011: 132), ya que tal voluntad se ha de configurar a partir de la diversidad constitutiva primaria.

Ex cursus

Finalmente, como corolario a la reseña de este texto, por cierto malograda por el poco tiempo de reescritura, debemos mencionar que el 1 de noviembre de 2011, en sala Scalabrini Ortiz de la Biblioteca Nacional, se presentó La revista Debates y Combates, homónima del libro que reseñamos aquí. La nueva revista está dirigida por Ernesto Laclau y codirigida por Paula Biglieri. La revista cuenta con el aval de la Fundación de las Abuelas por la Paz, Fondo de Cultura Económica y el Centro de Estudios del Discurso y las Identidades Sociopolíticas de la Universidad de San Martín (CEDIS-UNSAM). La revista ha sido diseñada por Natalia Laclau y distribuida por el Fondo de Cultura Económica. “La misma se propone como foro de discusión teórica, y como espacio para echar luz sobre los cambios sociopolíticos que experimenta América Latina” (Tovar, 2011).

Notas

(1) Ernesto Laclau es Profesor de Teoría Política en la University of Essex, Gran Bretaña y Distinguido Profesor de Humanidades y Estudios de Retórica en Northwestern University, Estados Unidos.

(2) ‘El signo permanece vivo móvil y capaz de evolucionar’ [y] ‘llega a ser la arena de la lucha de clases’ (Voloshinov, 1992: 49).

(3) Combatividad que se desplaza entre planos y que se instituye políticamente como golpe de estado en Venezuela, como levantamiento armado de los criollos habitantes de las zonas bajas en Bolivia o el Bloqueo a la economía por los sectores agroexportadores en Argentina.

(4) De más está recordar que el texto fue condenado reiteradamente por la Iglesia Católica, comenzando por el Concilio de Valencia, celebrado en el 855, bajo el título Contra Juan Escoto, como bien puede leerse en la obra de Denzinger (1932), *Enchiridion symbolorum et definitionum*.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (1999). *Homo Sacer 1. El poder Soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.

Badiou, A. (1995). La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal. En T. Abraham, A. Badiou y R. Rorty. *Batallas éticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.

Denzinger, H.J. D. (1932). *Enchiridion symbolorum et definitionum*. Freiburg: Herder.

Eriugena (Johannis Scoti Erigenae). (1935), *De divisione Naturae – peryphyneon*. Barcelona: Herder.

Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*: Barcelona: Editorial Planeta.

Laclau, E. (2011) [2008]. *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Liotard, J.-F. (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Ramonet, I. (1999). [1995]. *El pensamiento único*. En INETemas, Año VI, Número 16.

Roig, A. A. (1993). ¿Qué hacer con los relatos, la mañana, la sospecha y la historia? Respuestas a los post-modernos. En *Rostro y filosofía de América Latina* (pp. 105-129). Mendoza.

Tovar, G. (2011). Presentan la revista Debates y Combates. En Qellqasqa Editorial. Disponible en: <http://qellqasqa.com.ar/?p=198>

Todorov, T. (2003). *Nosotros y los otros*. 3° edición. México: Siglo XXI.

Vattimo, G. (1990). *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra

Voloshinov, V. N. (1992). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIV – Número I (27/2013) 215/218pp.

Enrique Elorza

enriqueelorza@gmail.com

El libro que hoy estamos reseñando es del autor Julio C. Gambina, cuyo título es Crisis del Capital (2007/2013). La Crisis Capitalista Contemporánea y el Debate sobre las Alternativas. Es una edición de la Fundación de Investigaciones Sociales y Política (FISYP), publicada recientemente en el mes de julio de 2013. A este volumen, de 171 páginas, se puede acceder gratuitamente en la página de la FISYP <http://www.fisyp.org.ar/publicaciones/libros>

Gambina es Doctor en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires UBA. Se desempeña como Profesor de Economía Política en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Presidente de la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas, FISYP, y fue Integrante del Comité Directivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO (2006-2012). También participa como miembro del Consejo Académico de ATTAC-Argentina y dirige el Centro de Estudios Formación de la Federación Judicial Argentina. Es columnista sobre Economía y Cooperativismo en medios periodísticos de Capital Federal y del interior del país. Es un activo participante en diferentes ámbitos de reflexión de los problemas globales, como la Red de Estudios de la Economía Mundial, REDEM, que integran estudiosos y profesores de la disciplina en la región, y en la propia Sociedad de Economía Política de América Latina, SEPLA, que anima las discusiones regionales desde el pensamiento crítico. Es docente en diferentes universidades del país y en el exterior, en cursos de grado y posgrado; como así también, un permanente colaborador con el movimiento popular y sindical-CTA, participando en diferentes eventos de capacitación y discusión sobre los problemas de la economía mundial y de la Argentina, buscando y proponiendo alternativas al sistema capitalista. <http://juliogambina.blogspot.com.ar/>

El autor, en la obra que hoy estamos comentando, recoge diferentes estudios y debates de los últimos años, en particular a partir de la crisis capitalista mundial del año 2007. Tal como lo indica, quien prologa la obra, Antonio Elías, “discrimina claramente entre los proyectos que pretenderían trascender el horizonte capitalista y los que buscan ‘humanizar’ el capitalismo”. El libro discute la crisis del capitalismo mundial y de la Argentina, aludiendo también, a las diferentes experiencias emancipatorias en Nuestramérica. Pone en discusión, lo que muchas veces la academia, múltiples centros de estudios y ámbitos de poder real “dan por naturalizado” la validez del lucro como el principal organizador de la sociedad, y al sistema capitalista, como el mayor desarrollo civilizatorio de la humanidad.

La obra se organiza en seis capítulos, además de la presentación del autor, el prólogo, introducción y sus conclusiones. En capítulo I, Aportes teóricos para analizar el sistema capitalista en crisis, se explica cual es la esencia de la crisis y los sujetos de poder involucrados en el proceso de acumulación del sistema capitalista: el capital y el Estado. Tal como destaca el autor, “el problema de fondo es el orden capitalista y no basta con pensar en otro capitalismo”, explicando muy claramente, cómo el capitalismo se nutre de las crisis para potenciar la concentración económica y agudizar la violencia del capital y la desarticulación social. Ya en el capítulo II, La crisis en movimiento: historia de la crisis, se alude a las diferentes crisis, haciendo visible ciertas particularidades de cada una de ellas, las políticas que se discuten para buscar una salida, sus instrumentos y la presencia del poder hegemónico en cada uno de estos momentos. Gambina, en términos de Marx, vincula a las distintas crisis, como aquel proceso que va permitiendo extender el sistema del capital como sucesivas acumulaciones originarias. En el capítulo III, La crisis 2001/2012, analiza a la crisis de manera integral y profunda, poniendo de relieve los problemas actuales, su impacto en el mundo “desarrollado” y en Nuestramérica. Pone en discusión, lo que el capitalismo nos está dejando, refiere a la crisis civilizatoria en que estamos inmersos y contrapone, al poder y pensamiento hegemónico, algunas ideas y propuestas dadas en la Declaración Grupo de Trabajo de CLACSO, sobre la economía mundial, corporaciones transnacionales y economías nacionales del año 2009. El capítulo IV, Los horizontes posibles para salir de la crisis, discute el keynesianismo militar de EE.UU. a partir de la recesión del 2001 y el “redescubrimiento” del neo-desarrollismo, por parte de actores del poder real, como posible solución a la crisis civilizatoria que el capitalismo mundial nos está dejando. Agrega a la discusión, el papel que juega el G20 como articulador del capitalismo mundial por encima de los intereses

nacionales y de los pueblos que las integran. En el penúltimo capítulo, La arquitectura económica, social, institucional y financiera de la “otra economía”, se pone el acento en la importancia del pensamiento crítico para la construcción de alternativas. Se recupera el papel de la economía política, ahondando en la nueva institucionalidad en construcción, como es el caso del ALBA, UNASUR, CELAC, el Banco del ALBA y el Banco del SUR, como también la importancia que ha tenido el proceso constituyente de Bolivia, Ecuador y Venezuela, en la búsqueda de una organización social diferente que posibilite alternativas a los modos de apropiación y uso del excedente para beneficio de las grandes mayorías. Finalmente, en el capítulo VI, El caso Argentino, se indaga y busca romper la creencia de que “el país estuvo o está afuera de la crisis mundial”, más allá del crecimiento económico, demuestra que la Argentina es parte de la crisis mundial con una economía altamente transnacionalizada y limitada para alejarse de la crisis dentro del capital. Realiza un análisis interesante con relación al lugar que ocupa la relación capital-trabajo, el papel del sistema financiero y el la deuda pública, entre otros aspectos. En la Conclusión, concentra la atención y discute, en un lenguaje no conclusivo ni cerrado, el hecho que la relación capital-trabajo hace a la esencia del capitalismo y la disputa global, sus luchas e intereses; que la crisis pone en evidencia las políticas que procuran ordenar el sistema y perpetuar el capitalismo, y aquellas políticas que buscan superar la crisis cambiando el sistema; que luego de la caída del muro aparecen condiciones para el socialismo, aún siendo minoritario, y que la alternativa anticapitalista y socialista, es incompatible con la salida de la crisis con estanflación, tal como se quiere imponer desde la política global. Hasta aquí algunos aspectos del contenido del texto, la Crisis del Capital 2007/2013.

Con el presente trabajo, Gambina, logra que el lector pueda apreciar rápidamente, aspectos centrales de la economía política, la esencia y la lógica del funcionamiento del sistema capitalista global y nacional y sus implicancias para la sociedad. Inmediatamente el lector queda atrapado en temas de importancia que contribuyen a una mayor comprensión de aspectos esenciales que hacen a las ciencias sociales. Por lo general, el pensamiento predominante y hegemónico, que forma parte de la academia, explican estos fenómenos de la crisis del capitalismo desde el paradigma del capital (el lucro como único fin del hombre), desde el cientificismo (separando la economía de la política), desde una visión eurocéntrica (sin tener presente nuestra historia y presente latinoamericano), desde la economía como técnica (que no hay actores ni sujetos sociales, sino solamente factores productivos mercantilizados), pensamiento éste, que

siempre termina concluyendo e induciendo al público, a los lectores, a los que están ávidos de un mundo más justo, a que hay que ser más eficiente para que el sistema funcione mejor. El texto discute este paradigma, poniendo en discusión la economía política y la política pública.

Por otra parte, el autor expone y discute los temas con un método que hace comprensible a la economía política, tal como lo desarrolla en sus habituales cursos. Realiza un recorrido muy interesante; va de lo abstracto (diferentes categorías económicas: tasa de ganancia, plusvalía, crisis capitalista) a lo concreto (aspectos de las relaciones de producción entre las personas: desocupación, concentración de la riqueza, agotamiento de recursos naturales, pobreza), y de lo general (la economía mundial y sus nexos con las economías nacionales en el orden económico, institucional, político) a lo particular (Argentina y sus realidad). El uso de este método casi olvidado en la enseñanza de la economía política permite al lector ir comprendiendo el fenómeno en estudio, en este caso la crisis del capitalismo contemporáneo y sus posibles alternativas.

Este libro es producto de su práctica como docente, de la participación en discusiones con los movimientos sociales y sindical, como también de su esfuerzo como intelectual, al contener el libro parte de lo que fue su tesis doctoral en las ciencias sociales, entre otros aspectos. Es una obra “denunciante”, cumpliendo el verdadero papel del intelectual comprometido. Es como dice Pavlovsky, en un reportaje reciente en la Revista Ñ (7/ sep/13), “el intelectual (...) tiene que denunciar continuamente, devolverle a la sociedad lo que ve en una opinión (...) una denuncia (...) hacer algo, moverse con la fuerza de la devolución de lo que te han dado y no puede involucrarse con el poder”.

Finalmente, respecto de las conclusiones, tal como Julio C. Gambina lo destaca, no son concebidas como algo concluido, absoluto y cerrado. Enuncia y da sus fundamentos respecto a cinco “nociones básicas” que buscan ser una aproximación a su síntesis actual. El texto es una invitación a reflexionar sobre el Vivir Bien o Buen Vivir (el hombre y la sociedad en armonía con la naturaleza) en contraposición al Vivir Mejor (el hombre atrapado por la sociedad de consumo). En verdad, es una invitación a la construcción colectiva de ideas y acciones para trabajar para un mundo mejor. Para pensar la complejidad de la crisis contemporánea entrelazado entre las ciencias y el pueblo. Es una invitación a interpretar el mundo para transformarlo.

índices acumulados

Fundamentos en Humanidades

Año I – Número I

Carlos Cullen (UBA - Argentina) • 19

Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático

Ethics and Subjectivity. The transformation of a problematic field

Hugo Klappenbach (UNSL - Argentina) • 31

Filosofía y política en el Primer Congreso Argentino de Filosofía

Philosophy and politics in the First Argentinian Congress of Philosophy

Granata - Barale - Chada (UNSL - Argentina) • 61

La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación

The teaching and the didactic. Approach to the construction of a new relationship

Roberto Follari (UNCU - Argentina) • 79

Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de su objeto

Latin American Comunicology. Discipline in the search of an object

Marta Brovelli (UNR - Argentina) • 89

Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular

Counseling on education: the curricular counseling

Carlos Mazzola (UNSL - Argentina) • 131

El doble discurso como práctica institucional. Un análisis desde Pierre Bourdieu

The double speech as an institutional practice. An analysis from the standpoint of Pierre Bourdieu

Ovide Menin (UNR - Argentina) • 149

La formación de los investigadores jóvenes

The academical background in young researchers

Testimonios / Testimonies • 155

Libros / Books • 157

Fundamentos en Humanidades

Año I – Número II

Orlando Calo (UNMDP) – Argentina • 7

Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino

Ethics and deontology in argentinian psychologyst background

Juan Jorge Michel Fariña (UBA – Argentina) • 13

La ética en movimiento

Ethics in movement

fundamentos en humanidades

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 21

La ética en psicología y su relación con los derechos humanos
The ethic in psychology and its relationship with the human rights

Ramon Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) • 43

La psicología como “ideología exótica” en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975 –1980
Psychology as an “exotic ideology” in the dark years of the national disorganization process: 1975 - 1980

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 63

Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina
Psychology and Mercosur: the ethical dimension of the integration and the antecedents of debate in Argentina

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77

Frente a la posmodernidad
Facing to the post –modernism

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL – Argentina) • 111

Solo para tus ojos
For your eyes only

Angel Rodríguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123

¿Para qué sirven las fuerzas armadas?
What is the use of the armed forces?

Ana María Corti (UNSL – Argentina) • 129

Socialización e integración social
Socialization and social integration

N. Rodrigo – A. Quevedo – G. Sosa (UNSL – Argentina) • 153

Características de las identificaciones maternas en un grupo de adolescentes embarazadas
Characteristics of the maternal identifications in a pregnant adolescents group

Libros Books •165

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número I (3)

J. Gil Flores - E. García Jiménez - S. Romero Rodríguez - V. Álvarez Rojo (US España) • 7

La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad
The orientation in the university in context of quality teaching

María Granata - Carmen Barale (UNSL - Argentina) • 59

fundamentos en humanidades

Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza

Epistemological problems in historical and social knowledge. Its implications for teaching

Ana Lía Cometta (UNSL - Argentina) • 79

La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿qué didáctica?

The construction of didactic knowledge since the research project and its relationship with practice: Which knowledge? Which didactic?

Saada Bentolila - Patricia M. Clavijo (UNSL - Argentina) • 109

La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura vigotskiana del problema

The computer as a symbolic mediator of school learning. Analysis and reflections on the problem from a vigotskian point of view

Graciela Castro (UNSL - Argentina) • 145

Las relaciones sociales en la cotidianidad del 2000. De la toga a los bits

Daily social relationships in the year 2000. From toga to bits

Ramón Sanz Ferramola (UNSL - Argentina) • 167

El "imperativo categórico" de Kant en Freud

The 'Categorical Imperative' of Kant in Freud

Angel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 189

¿Neoliberalismo o antiliberalismo clerical?

Neoliberalism or clerical anti-liberalism?

Entrevista / Interview • 203

Libros / Books • 213

Intercambios / Exchanges • 225

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número II (4)

José Gimeno Sacristán (US-España) • 7

Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna

Politics and cultural practices in schools: the abysses of post-modernism stage

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL-Argentina) • 45

El superyó y la posición femenina

Super - ego and feminine position

Luis Armando Gonzalez (UCSC-El Salvador) • 61

A propósito del fundamentalismo

A propos of fundamentalism

fundamentos en humanidades

Ana Maria Corti (UNSL -Argentina) • 77

Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana
Change and institutional grammar in Latin American higher education

Leticia Marin (UNSL-Argentina) • 91

La multidimensionalidad en la construcción del trabajo como objeto de estudio
The multidimension in the construction of work as object of study

Marta Brovelli (UNR-Argentina) • 103

Evaluación curricular
Curriculum evaluation

R. Herrera-J. Amaya Charras-E. Blanda (UNSL-Argentina) • 127

Interjuego de imágenes: mama-yo-mi bebe a través del psicodiagnostico de rorschach
Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psychodagnosis

Silvia de la Cruz (UNSL - Argentina) • 135

Dualidad social y sexual
Social and sexual duality

Fundamentos en Humanidades

Año III – Número I/II (5-6)

Judith Naidorf (UBA – Argentina) • 7

En torno a la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica
About the scientific – technological relationship between the university, company and state. Theoretical development of a critical agenda

C. Cortés. -V. Kandel (UBA – Argentina) • 23

Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad
Thinking on the new ways of student participation in political affairs at university

Claudio Suasnabar (UNLP – Argentina) • 35

Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica.
Resistance, change and adaptation in Argentine universities: Concept and tendency problems emerging from academic government and management.

C. Pujadas – J. Durand (UA – Argentina) • 57

El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades
The enlarged concept of professional association: scope and possibilities

Ivonne Bianco (UNT – Argentina) • 69

La legislación universitaria como organizador de la toma de decisiones. Complementariedad o paradoja en órganos colegiados
University legislation as organiser for decision taking. Complementarity or paradox in

fundamentos en humanidades

M. Leone – S. Marti – M. De Gregorio (UNSL – Argentina) • 85

El grupo interno. Un modo de concebir el aparato psíquico
The internal group. A way of conceiving the psychic system

M. Rinaldi – C. Silveira – C. De Paw (UNSL – Argentina) • 93

El lugar del patrimonio cultural arquitectónico en la didáctica de lo social.
The cultural architectonic patrimony in the social didactics.

Orlando Calo (UNMDP – Argentina) • 135

Confidencias. El secreto profesional en la psicología.
Confidential information. The professional secret in psychology.

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 147

La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras degradada en el actual contexto social.
The teaching of the psychological deontological in our grade of career in the actual social context.

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 157

Circuitos lógicos de la institución psicoanalítica. La marca freudolacaniana a 95 años de la primera disolución.
Logical circuits of a psychoanalytic institution. The freudolacanian mark 95 years from the first dissolution.

Fundamentos en Humanidades

Año IV – Número I/II (7/8)

Bader Burihan Sawaia (Pontificia Universidad Católica de São Paulo -Brasil) • 9

La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia.
Community as a principle and as a civic entity: Discussion on democracy and happiness centred in family.

Ángel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 19

El "centro" en política.
"Centre" in politics.

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL - Argentina) • 29

Política universitaria y formación docente: sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis entre los años '80 y '90.
University policy and teacher training: its effects at the National University of Saint Louis in the 80's and 90's.

Fabrizio E. Balcazar (Universidad de Illinois - Estados Unidos) • 59

Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación.
Participant Action Research (PAR): conceptual issues and implementation difficulties.

fundamentos en humanidades

María Andrea Piñeda (UNSL - Argentina) • 79

La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis: 1958 - 1966.
Neoscholastic philosophy and the education of argentinian psychologists. The case of the National University of Cuyo, San Luis: 1958 - 1966.

Emilas Darlene Lebus (Entre Ríos / Argetina) • 103

Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica.
Towards a "complexity" paradigm in social sciences teaching - learning process: a critic reflection from a practical standpoint.

María Susana Correché - Lilia Mabel Labiano (UNSL -Argentina) • 129

Aplicación de tecnicas psicoterapeuticas a un grupo de estudiantes con sintomas de estrés.
Application of psychotherapeutic techniques on a group of students suffering from stress symptoms.

María Fernanda Rivarola (UNSL - Argentina) • 149

La imagen corporal en adolescentes mujeres: su valor predictivo en trastornos alimentarios.
Body image in female teenagers: its predictive value on eating disorders.

María Lourdes Tapia - María Teresa Fiorentino - María Susana Correché (UNSL-Argentina) • 163

Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto.
Loneliness and isolation tendency in teenager students. Its relationship with the self concept.

John A. Roberto (Barcelona/ España) • 173

Elementos para una sociolingüística de la solidaridad en la comunidad menonita de Bogotá.
Elements of sociolinguistic of solidarity at the menonist community of Bogotá

Fundamentos en Humanidades

Año V – Número I (9)

Afrânio Mendes Catani, João dos Reis Silva Júnior, Mário Luiz

Neves de Azevedo (USP, Ufscar, UEM – Brasil) • 9

Reformas de la educación superior en América Latina: Los casos de Argentina y Brasil.

Higher education reforms in latin america: argentina and brazil cases.

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET) • 29

La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia.

The University Modernization in the argentine government agenda: Lessons of experience.

Nelly E. Mainero (Universidad Nacional de San Luis) • 45
Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa.
Distinct features of academic communities in higher education: theoretical grounds for the analysis of their incidences in the assessment of educational quality and equality.

María Catalina Nosiglia (Universidad Nacional de Buenos Aires) • 63
Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional.
Transformations in higher education management in Argentina: organizations of interinstitutional coordination and their impact in institutional autonomy

Juan Carlos Geneyro (Universidad Nacional de Lanus) • 91
El discurso de un "Programa de investigación" en Sociología.
The discourse of a "research program" in sociology

Graciela Amalia Domínguez (Universidad Nacional de Río Cuarto) • 107
Evaluación, financiamiento y coordinación universitaria.
University evaluation, funding and coordination

Carlos Mazzola, Daniel Jaume (Universidad Nacional de San Luis) • 119
Juez y parte en el gobierno universitario.
Judge and it leaves in the university government

Francisco Naishtat, Mario Toer y otros(Instituto Gino Germani) • 131
Los Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y Las Instituciones Universitarias.
The students of the University of Buenos Aires and its institutions.

Carlos Zuppa (Universidad Nacional de San Luis) • 153
La caída de la resistencia al presente en la epistemología posmoderna.
The lack of resistance in postmodern epistemology at present.

Fernández Stella, Calderoni Ana, Milán Teresita (Universidad Nacional de San Luis) • 173
Abriendo un espacio de prevención.
Creating a space for prevention.

Flores Graciela, Poblete Diana, María E. Yuli (Universidad Nacional de San Luis) • 189
El sueño de Freud a Bion puntualizaciones sobre cambios en su estatuto y función.
Dream from Freud to Bion. Changes in its conception and function.

Fundamentos en Humanidades

Año V – Número II (10)

Fernando Marmolejo - Ramos (UV-Colombia) • 9

Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?

Preschool age children in the public school. What challenges do they propose?

Laura Zanín - Esteban Gil - Miguel De Bortoli (UNSL-Argentina) • 31

Atención y memoria: su relación con la función tiroidea.

Attention and memory: their relationship with the thyroid function.

Leticia Marín (UNSL- Argentina) • 43

El sentido del trabajo como eje estructurante de la identidad personal y social: el caso de jóvenes argentinos.

The sense of work as structuring central point of personal and social identity: young argentinean people case.

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 53

El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente.

The Burnout syndrome and its possible consequences for educational workers.

Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) • 69

Personalidad e inteligencia.

Personality and intelligence.

María E. Yuli - Dora E. Sosa – R. Araya Briones (UNSL – Argentina) • 87

Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres.

Estudio comparativo.

Experimentals schools. Parent's participation. Comparative research.

María Tomasini (UNC – Argentina) • 113

La categoría pragmatista de acción y su implicancia para una perspectiva psicosocial del aprendizaje normativo.

Pragmatist category of action and its implication for a psychosocial perspective of normative learning.

José Luis Jofré (UNSL – Argentina) • 125

Todas las otredades la otredad. La construcción discursiva de 'la otredad' en el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en la Revista Time. Una aproximación sociosemiótica.

All the othernesses, the otherness. The discursive construction of "otherness" in Time magazine about 09/11/2001 event. A social-semiotic approach.

Fundamentos en Humanidades

Año VI – Número I (11)

Afrânio Mendes Catani - Juan Carlos Campbell Esquivel - Renato de

Sousa Porto Gilioli (Universidad de San Pablo – Brasil. Pontificia Universidad

Católica de Valparaíso - Chile) • 9

La educación superior en Chile: continuidades y desafíos

Higher education in Chile: continuities and challenges

Alejandra Laconcha - Ana Masi (Universidad Nacional de San Luis Argentina) • 21

Un punto y aparte en la educación popular (sobre la importancia de hacer un alto, respirar y seguir)

Bringing popular education to a stop (about the importance of coming to a halt, breathing and going on)

Fredy González (Universidad Pedagógica Experimental

Libertador – Venezuela) • 37

Algunas cuestiones básicas acerca de la enseñanza de conceptos matemáticos

Some basic problems about the teaching of mathematical concepts

Alejandra Taborda (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 81

Incluir, ¿significa integrar? Los grupos, los otros en la constitución de la subjetividad
Does including mean integrating? The groups, the others in the constitution of subjectivity

Ramón Sanz Ferramola (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 89

La ética y los saberes de recursividad en la formación de psicólogos/as

Ethics and the knowledges of recursivity in psychologists' training

Susana Quiroga - Glenda Cryan (Universidad de Buenos Aires – Argentina) • 101

Comparación de la evolución clínica de la depresión en dos tipos de abordaje terapéutico grupal para pacientes con trastornos de alimentación

Comparison of depression clinical development from two group psychotherapy approaches for patients with eating disorders

María Ernestina Leone – Carlos Rubén Díaz

(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 125

Bourdieu y Pichon Riviere: sus puntos de vista como vistas tomadas a partir de un punto

Bourdieu and Pichon Riviere: their viewpoints as views taken from a point

Roxana Vuanello (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 135

Violencia e inseguridad urbana: la victimización de los jóvenes

Violence and urban unsafety: the victimization of the young

Marina Beatriz Fantin - María Teresa Florentino - María Susana Correché (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 159

Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis

Personality styles and coping strategies in adolescents of a private school from San Luis city

fundamentos en humanidades

Andrea Ferrero (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 177
El surgimiento de la deontología profesional en el campo de la psicología
The origin of professional deontology in psychology

Eleonora Garro Baca – Ethel García (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 185
Construcción del erotismo y la feminidad desde un punto de vista evolutivo
The construction of erotism and feminity from an evolutionary perspective

Horacio Daniel García (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 193
El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo, del mundo y del futuro en ingresantes de la Facultad de Ciencias Humanas de San Luis
Constructive thinking and its relationship with the view of self, the world, and the future of freshmen from the College of Human Sciences of San Luis

Fundamentos en Humanidades

Año VI – Número II (12)

Francisco Sacristán Romero (Universidad Complutense de Madrid - España) • 9
Políticas laborales en España para los inmigrantes latinoamericanos.
Labor policies in Spain for latin american imigrants.

Jorge Alejandro Degano (UNR- Argentina) • 25
La Ficción Jurídica de la Minoridad y la Subjetividad Infantil
Legal Fiction of Minority and Child Subjectivity

Victoria Kandel (Instituto de Investigaciones Gino Germani. UBA-Argentina) • 53
Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad pública argentina.
A panel of judges for the best: the emergence of academic staff selection process in argentinian public universities.

María Elena Yuli - Roberto Araya (UNSL – Argentina) • 65
Situación escolar de la niñez en la provincia de San Luis.
Situation of children at school in San Luis province.

Elisabeth Viglione - María Estela López - María Teresa Zabala (UNSL- Argentina) • 79
Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora.
Implications of science models for reading comprehension.

Beatriz María Suriani (UNSL-Argentina) • 95
Fundamentos didácticos en la construcción del curriculum de lengua del primer ciclo de EGB.
Didactic fundamentals of the curriculum construction of spanish in the first cycle of basic general education.

María Andrea Piñeda (UNSL-Argentina) • 111
Antecedentes de la psicología neoescolástica argentina en el campo filosófico: 1900-1950.

fundamentos en humanidades

Background to argentinian neoscholastic psychology in philosophical field between 1900 and 1950.

Marqueza Cornejo - Mariela Cristina Lucero (UNSL -Argentina) • 143
Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento.
University students' vital concerns related to their psychological wellbeing and coping modalities.

Graciela Elena Flores - Marisela Pastorino (UNSL-Argentina) • 155
El enigma de la emocionalidad en el autismo. Una contribucion a partir de los aportes de Wilfred R. Bion y de Donald Meltzer.
The enigma of emocionality in autism. A contribution based on Wilfred R. Bion and Donald Meltzer's concepts.

Víctor Martínez - María Cristina Arenas - Amelia Páez - Estefanía Casado - Noelia Ahumada - Silvana Cuello - Inés Silva - Fabricio Penna (UNSL-Argentina) • 173
La influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4° año de psicología de la UNSL.
The influence of personality styles on the coping strategy selection in situations of exam of psychology 4th-year students in national university of San Luis.

Afrânio Mendes Catani, Denice Barbara Catani, Gilson r. de m. Pereira (USP-Brasil) • 195
Pierre Bourdieu: Las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño
Pierre Bourdieu: Readings on his work in Brazilian educational field

Libros / Books • 223

Fundamentos en Humanidades

Año VII – Número I - II (13-14)

João dos Reis Silva Júnior (UFSC – Brasil) - Valdemar Sguissardi (UMP – Brasil) • 9
La nueva ley de educación superior: ¿fortalecimiento del sector público y regulación de lo privado / mercantil, o continuidad de la privatización y mercantilización de lo público?
The new higher education law, does it stand for the strengthening of public sector and regulation of the private / for profit sector, or does it stand for the continuity of the privatization and commodification of that public sector?

Marília Costa Morosini - Lucio Morosini (PUCRS – Brasil) • 47
Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo
University pedagogy: between the convergence and divergence in the search of alomorphism

María Inés Winkler (USCh - Chile) -María Isabel Reyes (UST - Chile) • 63
Representaciones sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético
Social representations of chilean psychologists about professional ethics

Ana M. Hermosilla – G. Liberatore – M. Losada – P. Della Savia – A. Zanatta (UNdMP – Argentina) • 91

Dilemas éticos en el ejercicio de la psicología: resultados de una investigación
Ethical dilemma of psychologists' professional practice: results of a research

Norma Contini de González (UNT – Argentina) • 107

El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar
Cognitive change. A resource to avoid school failure

Ana Lía Cometta - Ana Ramona Domeniconi (UNSL – Argentina) • 127

Sujetos y poder en las transformaciones curriculares de las carreras de formación docente en la Universidad Nacional de San Luis. Una lectura desde Pierre Bourdieu
Subjects and power in curriculum transformations of teacher training undergraduate programs of National University of San Luis from the perspective of Pierre Bourdieu

Beatriz Suriani (UNSL – Argentina) • 147

Fundamentos teóricos para el análisis de la comprensión del discurso desde una perspectiva interdisciplinaria
Theoretical framework for the analysis of discourse comprehension from an interdisciplinary perspective

Graciela Baldi López - Eleonora García Quiroga (UNSL – Argentina) • 157

Una aproximación a la psicología ambiental
An approach to environmental psychology

Roberto Doña - Adriana García - Sara Fasulo - María Pedemera (UNSL – Argentina) • 169

Homosexualidad en mujeres estudiantes universitarias
University female students' homosexuality

Eliana N. González (UNSL – Argentina) • 183

Existencialismo y humanismo ante la crisis de la psicoterapia. Una revisión
Existentialism and humanism facing the crisis of psychotherapy. A review

Natalia Savio (UNSL – Argentina) • 193

El síntoma en los inicios de la originalidad freudiana
The symptom at the beginning of freudian originality

Fabrizio Penna (UNSL – Argentina) • 201

Modelo de regresión logística aplicado a niños con maloclusión dental
Model of logistic regression applied to children with dental malocclusion

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 213

Educación y trabajo para los jóvenes argentinos... ¿una ilusión?
Education and employment for argentinian young people... an illusion?

Patricia Arruti - Lidia Rivarola - María del Carmen Domeniconi (UNSL – Argentina) • 231

Aportes de Vigotsky al fundamento teórico de la fonoaudiología
Vigotsky's contribution to phonoaudiology theoretical frame of reference

Graciela María Carletti (UNSL – Argentina) • 239

La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la Reforma Educativa
The construction of school principals' everyday practice representation: the analysis of decision-making framed by the Education Reform

Olga Castro (UNSL – Argentina) • 257

Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico
Evaluation of pedagogical practice quality in relation to the coherence between institutional and classroom context

Silvia de la Cruz (UNSL – Argentina) • 271

Análisis de la relación: la mujer en la educación y el trabajo
The relation between woman and work

Libros / Books • 304

**Fundamentos en Humanidades
año VIII - número I (15) 2007**

Educación

Francisco Beltrán Llavador (Universidad de Valencia – España) • 7

Órdenes de “liquidación” de los acontecimientos académicos
“Liquefaction” of academic knowledge

María Alejandra Sendón (FLACSO – Argentina) • 25

La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales
Secondary schools in critical situations: an alternative to the link between management and institutional results

Sociología / Psicología

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL – Argentina) • 57

De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos
From marginality to social exclusion: an analysis of these concepts and problematic issues

María Julieta Gómez – Leticia Marín – María Elena Yuli (UNSL – Argentina) • 89

El proceso militar de 1976 – 1983 en el imaginario social de San Luis, Argentina. Un estudio de casos: secuelas en las prácticas y discursos actuales
The military dictatorship from 1976 to 1983 according to the social imaginary of San Luis, Argentina. A case study: the effects on current practices and discourses

fundamentos en humanidades

María Cristina Marrau – Teresita Archiva – Silvia Lúquez – Patricio Godoy Ponce (UNSL – Argentina) · 119

El hombre en relación con su trabajo: incumbencias del proceso de selección
Human beings and their work: selection process

Marina Beatriz Fantin – Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) · 133
Nivel socioeconómico y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes escolarizados de San Luis, Argentina

Socioeconomic level and consumption of substances in a sample of educated adolescents of San Luis, Argentina

Filosofía / Ética

Ramón Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) · 147

Hume, Kant y el origen del universo autosuficiente

Hume, Kant and the origin of the self-sufficient universe

Andrea Ferrero – Eugenia Andrade (UNSL – Argentina) · 163

Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino

Current proposals for an ethic-deontological education in Psychology undergraduate programs within Mercosur context. The Argentinean case

María José Sánchez Vazquez (UNLP – Argentina) · 179

Ética e infancia: el niño como sujeto moral

Ethics and Childhood: the child as moral subject

Libros / Books · 193

fundamentos en humanidades

año VIII - número II (16) 2007

Educación

Paulina Perla Aronson (Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA – Argentina) · 9

El retorno de la teoría del capital humano

The return of human capital theory

Judith Naidorf (UBA – CONICET – Argentina) - Raúl Omar Ferrero (UTN – Argentina) · 27

La militancia con compromiso. La universidad nacional entre 1966 y 1976

A committed political affiliation at national universities between 1966 and 1976

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET – Argentina) · 43

Senderos en la niebla: reflexiones acerca del cambio en la universidad

Foggy Pathways: reflections on the changes in University

Fernando Pablo Napoli (Universidad Tecnológica Nacional – Argentina) · 53
Órganos de Gobierno y toma de decisiones para la gestión académica de la Educación de Posgrado en la Facultad Regional Buenos Aires, de la Universidad Tecnológica Nacional
Institutional administration and decision-making process in the academic area of Postgraduate Education in the Buenos Aires Regional Faculty of National Technological University

Saada Bentolila - Beatriz Pedranzani - Mónica Clavijo (UNSL – Argentina) · 67
El campo de la formación universitaria: rasgos y contornos de los cambios del curriculum en un contexto de crisis estructural
University education: features of curriculum changes in a context of structural crisis

Ana I. Medina (UNSL – Argentina) - Elena C. Mazzola (UARG – Argentina) · 97
Comités de ética – bioética en la institución universitaria: análisis del caso en la Universidad Nacional de San Luis.
University ethics/bioethics committees: a case study at San Luis National University

Carlos Francisco Mazzola (UNSL – Argentina) · 113
La elección directa en la UBA. ¿Puede aportar alguna solución a la crisis de gobierno?
Direct Election at National University of Buenos Aires (UBA). May it provide any solution to the university administration crisis?

Psicología

Susana Quiroga (UBA – Argentina) - Glenda Cryan (UBA – Argentina) · 127
Resultados del Inventario EDI-II en Adolescentes Tardías Femeninas con Trastornos de la Alimentación. Comparación de Tratamientos
Outcomes of the eating disorder inventory EDI-II in late female adolescents with eating disorders. A comparative therapeutic study

María Paula Perarnau - Sara Verónica Fasulo - Adriana Alejandra García - Roberto Daniel Doña (UNSL – Argentina) · 153
Síndrome premenstrual y trastorno disfórico premenstrual en estudiantes universitarias adolescentes
Premenstrual Syndrome (PMS) and Premenstrual Dysphoric Disorder (PMDD) in University Students

Maria Fernanda Galarsi - Cristina Marrau (UNSL – Argentina) · 165
La influencia del entorno laboral en el personal no docente de la Universidad Nacional de San Luis
Influence of Work Environment on Administrative Staff of San Luis National University

Sergio Mosconi - María Susana Correche - María Fernanda Rivarola - Fabrizio Penna (UNSL – Argentina) · 183
Aplicación de la técnica de relajación en deportistas para mejorar su rendimiento.
Relaxation technique applied to 16-year-old sportsmen to improve their performance

fundamentos en humanidades

Comunicación

José Luis Jofre (UNSL – Argentina) • 199

Teoría de la Discursividad social. La constitución del campo y los desplazamientos epistemológicos.

Theory of social discursivity. The constitution of the field and epistemological shifts.

Adriana del Valle Velez - Jackeline Miazso (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 223

La modularidad lingüística en un caso con síndrome de down

Linguistic modularity in a down syndrome case

Libros / Books • 235

fundamentos en humanidades

año IX - número I (17) 2008

Claudia Beatriz Borzi (CONICET - UBA - Argentina) • 9

Las nociones de 'sintagma' y de 'syntaxis' en el Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure

The notions of 'sintagm' and 'syntax' in the Cours de linguistique générale by Ferdinand de Saussure

Beatriz María Suriani (UNSL - Argentina) • 27

El tratamiento de la variación lingüística en intercambios sociales

Linguistic variation in social exchanges

María Estela López - Ana María Tello (UNSL - Argentina) • 43

Las lenguas extranjeras en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina) Foreign languages in undergraduate programs of the Faculty of Human Sciences of Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Alvori Ahlert (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Brasil) • 71

La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann

Hope as the pivot of teacher training: the theology of hope by Jürgen Moltmann

Daniela Atairo (Universidad Nacional de La Plata - Argentina) • 85

Trama sociopolítica del gobierno universitario: análisis del funcionamiento de los órganos de gobierno a partir de la implementación de una política universitaria
Socio-political interrelations of university administration: An analysis of its functioning framed within the implementation of a university policy

Iliana Delgado Azar - Alberto Hernández Baqueiro (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - México) • 111

Prácticas culturales, actores no estatales y el paradigma del Estado en la realización de los derechos humanos

fundamentos en humanidades

Cultural practices, non-state actors and the State paradigm in the exercise of human rights

María José Sánchez Vazquez (Universidad Nacional de La Plata - Argentina) • 145
Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología
Ethics and professional practice: responsibility in terms of responsible prudence. The psychology case

Elina Nora Muñoz de Visco - Claribel Morales de Barbenza (UNSL - Argentina) • 163
Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal
Self-knowledge groups as a resource for favoring personal development

Anna Rovella (UNSL - Argentina) - Manuel González Rodríguez (Universidad de La Laguna - España) • 179
Trastorno de ansiedad generalizada: aportes de la investigación al diagnóstico
Generalized anxiety disorder: criteria for diagnosis

Silvina Valeria Caballero - Norma Contini de González (Universidad Nacional de Tucumán - Argentina) • 195
¿Es posible evaluar la inteligencia de los bebés? Un estudio preliminar en contextos de pobreza
Is it possible to assess babies' intelligence? A preliminary study in contexts of poverty

Marisa Viviana Ruiz - Ana Maria Scipioni - Daniel Lentini (UNSL - Argentina) • 221
Aprendizaje en la vejez e imaginario social
Learning in old age and social imaginary

Graciela Elena Flores - Claudia Inés Campo - Silvina Alejandra Marchisio - María Elena Yuli (UNSL - Argentina) • 235
Un abordaje de la problemática del climaterio. Algunas consideraciones en relación a la incidencia del vínculo madre-hija en la modalidad de transitar esta turbulenta experiencia emocional
The climacteric period. Incidence of mother-daughter bond in this turbulent emotional experience

Libros / Books • 253

fundamentos en humanidades año IX - número II (18) 2008

Moisés Esteban Guitart (Universidad de Girona - España) • 7
Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas
Towards a cultural psychology. Origin, development and prospects

José E. García (Universidad Católica - Paraguay) • 25
Manuel Riquelme y la historia de la psicología
Manuel Riquelme and the history of psychology

fundamentos en humanidades

Luciana Mariñelarena-Dondena (UNSL - Argentina) • 55
Psicología positiva y modelos integrativos en psicoterapia
Positive psychology and integrative models in psychotherapy

Marisela Hernández (Universidad Simón Bolívar - Venezuela) • 71
A la altura de lo cotidiano: algunos sentidos del cocinar y comer en casa
Everyday life: some meanings of cooking and eating at home

José Luis Jofré - Mónica Larrea Oroño (IFDC - Argentina) • 91
La Argentina prostibularia: los nuevos sentidos de viejas palabras y doctrinas en el conflicto campo - gobierno
Argentina's public space as a brothel: the new meanings of old words and doctrines in the farm-producers/government conflict

Neylise Figueroa (UPEL - Venezuela) - Haydee Páez (Universidad de Carabobo - Venezuela) • 111
Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica
University teachers' didactic thinking. Reflections on their pedagogic practice

Ana Masi - Rosa Somaré (UNSL - Argentina) • 137
Políticas de promoción de la igualdad educativa en San Luis (Argentina). Del dicho al hecho...
Policies on promotion of education equality in San Luis, Argentina. "To promise is one thing, to keep it another"

María Noelia Gómez (UNSL - Argentina) • 155
Una lectura crítica del Plan de Desarrollo Institucional 2008-2018 de la Universidad Nacional de San Luis. ¿La posibilidad de un proyecto de Universidad Latinoamericana?
A critical reading of the Institutional Development Plan 2008-2018 of Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Is there any possibility of a Latin American University Project?

Libros / Books • 173

fundamentos en humanidades

año X - número I (19) 2009

Emilio José Seveso Zanin. CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina • 9
Imágenes de la diferencia. Construcción subjetiva, otredad y medios de comunicación
Images of the difference. Subjective construction of the otherness and the media

Brinia Guaycochea e Ivana Hodara. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 25
Implicancias en la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral como objeto pedagógico
Implications for teaching and learning of oral communication as a pedagogical object

Jorge Sarquís y Jacob Buganza. Universidad Veracruzana, México • 43
La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu
The theory of transdisciplinary knowledge in the Manifest by Basarab Nicolescu
Ana Paula Hey y Afrânio Mendes Catani. Universidad de San Pablo, Brasil • 57
La Universidad de San Pablo (USP) y la formación de cuadros dirigentes.
The University of Sao Paulo (USP) and the education of leading management staff

Denise Valduga Batalha. Universidad Federal de Santa Maria, Brasil • 77
Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira
Política nacional de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusora brasileña
National policy of special education from Brazilian inclusive education perspective

João dos Reis Silva Júnior y Eduardo Pinto e Silva. Universidad Federal de São Carlos, Brasil • 91
A concepção de universidade em Lyotard: crise ou erosão da ciência?
La concepción de universidad en Lyotard: ¿crisis o erosión de la ciencia?
The Conception of University in Lyotard: crisis or erosion of science?

Viviana Edith Reta. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 119
Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo
Types of organizations of work and their influence on the educational field

Susana Albanesi de Nasetta, Valentina Garelli y Leandro Casari. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 139
Estilos de personalidad y Calidad de Vida en Estudiantes de Psicología
Personality Styles and Life Quality in Psychology Students

Maria Fernanda Galarsi, Carina Ledezma, Miguel Angel De Bortoli y Maria Susana Correche. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 157
Rasgos de Personalidad y Trastornos de la Conducta Alimentaria en Estudiantes Universitarias
Traits of personality and eating disorders in female university students
María Cristina Marrau. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 167
El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout), en el marco contextualizador del estrés laboral
The Burnout Syndrome in the context of working stress

Claudia Rodríguez García, Ana María Oviedo Zúñiga, María de Lourdes Vargas Santillán, Violeta Hernández Velázquez y María del Socorro Pérez Fiesco. Universidad Autónoma, Hospital General Tecamac, Hospital General Atizapan, México • 179
Prevalencia del Síndrome de Burnout en el personal de Enfermería de dos Hospitales del Estado de México.
Prevalence of Burnout Syndrome in the nursing staff of two Mexican hospitals

fundamentos en humanidades

Erika Valdebenito, Juana Mercedes Loizo y Olga García. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 195

Resiliencia desde una metodología cualitativa

Resilience: a qualitative perspective

fundamentos en humanidades

año X - número 2 (20) 2009

Al lector • 9

Regulaciones y Trabajo Docente

Silvina Baigorria, Sandra Ortiz y Claudio Acosta. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina • 13

Relato de la tragedia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), signo del deterioro de las universidades públicas

Report on the tragedy at Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), symbol of public universities decay

María Estela López y Ana María Tello. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 25

Regulaciones del Trabajo Docente en el Área de Lenguas Extranjeras en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Regulations of Teacher's Work in the Foreign Languages Center at Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Luis Manuel Tiscornia. Universidad Nacional del Comahue, Argentina • 45

El Sistema de Acreditación de las Universidades Nacionales a través de la CONEAU frente la Autonomía Universitaria

The Accreditation System at National Universities by CONEAU before, in the presence of as regards University Autonomy

Ana Laura Cordero. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 55

Regulaciones del trabajo en la docencia universitaria en la carrera de psicología desde la perspectiva de los Derechos Humanos

Regulations on University Teacher's Work in Psychology Studies. Analysis from a Human Rights perspective

Inés Rubio, Norma Romero, Silvia Claudia Rosa Somaré y Andrea Ferrero. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 67

El placer en la tarea docente

Pleasure in Academic Work

Natalia Savio y Mónica Emilia Cuello. Universidad Nacional de San Luis, Instituto de Formación Docente Continua - San Luis, Argentina • 77

Mudanzas Epocales en los Posicionamientos Subjetivos. Aportes del Psicoanálisis para abordar el Malestar docente

Epochal Changes in the Subjective Positioning. Contributions from Psychoanalysis to approaching the teacher's malaise

José Luis Jofré. Universidad Nacional de San Luis, Instituto de Formación Docente Continua - Villa Mercedes, Argentina • 87

El puesto de trabajo Docente en la Educación Superior no Universitaria
Teachers' job in Superior Non-University Education

Patricia Anahí Avaca, Emilia Castagno y Lorena Di Lorenzo. UNSL, Argentina • 105
El trabajo docente y su impacto en la pérdida de utopías. Una aproximación teórica
Teacher's work and its impact on the loss of Utopias. A theoretical approach

María Luz Escobar, María Virginia Mariojouis Margall y Valeria Noemí Toledo. Centro Educativo N° 5 "Senador Alfredo Bertin", Escuela N° 23 "Umberto Rodríguez Saa", Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 117

Amaneciendo en el Tren del Ocaso
Dawning during the Sunset Train Journey

Subjetividad y Trabajo Docente

Deolidia Martínez, Rita Amieva, Silvia Gretter, Silvana Lagatta y Dora Vai. Escuela "Marina Vilte" de CTERA, Universidad Nacional de Río IV, Universidad Nacional de Rosario, Sindicato docente de Sta. Fe (AMSAFE-Rosario), Universidad Nacional del Comahue, Argentina • 135

Subjetividad y Trabajo Docente en la Universidad
Subjectivity and teacher's work at University

Rita Lilian Amieva. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina • 161
Subjetividades anestesiadas
Anaesthetized Subjectivities

Gloria Lanati, Gustavo Terés y Silvana Cadahia. Instituto Superior de Educación Técnica N° 18 de Rosario, Instituto de Educación Superior N° 28 "Olga Cossetini" de Rosario, Seccional de AMSAFE Rosario, Instituto Superior de Educación Física N° 11 de Rosario, Argentina • 169

Una Aproximación a los Procesos de Trabajo Docente en el Nivel Superior
An Approach to the Processes of Teacher's Work in the Superior Level

Investigaciones sobre el Trabajo Docente (Red Latinoamericana de Estudio sobre Trabajo Docente)

Dalila Andrade Oliveira y Savana Diniz Gomes Melo. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil • 181

Cambios en el trabajo y en la Lucha Docente: reflexiones acerca de las experiencias recientes en Argentina y en el Brasil

Changes in Teacher's Work and Struggle: reflections on recent experiences in Argentina and Brazil

Márcia Ondina Vieira Ferreira y Paulo Ricardo Tavares da Silveira. Universidade Federal de Pelotas, Universidade Luterana do Brasil, Brasil • 201

Identidade Docente em Tempos de Educação a Distância
Identidad Docente en Tiempos de Educación a Distancia
Teacher's Identity in Times of Distance Education

fundamentos en humanidades

Livia Maria Fraga Vieira. Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil • 221
Trabajo y Empleo en la Educación Infantil en el Brasil: Segmentaciones y Desigualdades

Work and Employment in Infant Education in Brazil: Segmentations and Inequalities

Ana María S. Tello, María Cristina Dequino, Horacio Daniel Delbueno, Carlos Alberto Silvage, Isidoro Eduardo Benegas, Marcelo Fabián Romero, José Luis Jofré y María Rosa Berraondo Marcos. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 241

Trabajo Docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos inscriptos en los ciclos de una investigación

Teacher's Work at University. Regulations, Subjectivity and Senses revealed in the Cycles of an Investigation

fundamentos en humanidades

año XI - número I (21) 2010

Silvina Andrea Sturniolo. CONICET, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina • 9

Diferenciación de las universidades públicas argentinas y diversificación en la oferta académica

Distinction among Argentine public universities and the diversification in their academic offer

Arturo Torres Bugdud, Nivia Álvarez Aguilar y María del Roble Obando Rodríguez. Universidad Autónoma de Nuevo León, México y Universidad de Camagüey, Cuba • 21

Fortalecimiento de la comprensión sociohumanista en la formación del estudiante universitario como una necesidad actual

The strengthening of a socio-humanist education at university as a current need

Corina Calabresi. CONICET, Argentina • 37

Consideraciones epistemológicas en las Publicaciones del Instituto de Psicología Experimental de la Universidad Nacional de Cuyo (1943-1947)

Epistemological considerations on the publications of the Institute of Experimental Psychology, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina (1943-1947)

Nidia Georgina De Andrea. CONICET, Argentina • 53

Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿incommensurables?

Qualitative and quantitative perspectives in research. Are they immeasurable?

Eduardo Escalante Gómez. Universidad del Aconcagua, Argentina • 67

Propiedades psicométricas de un instrumento para medir creencias epistemológicas

Psychometric properties of an instrument to measure epistemological beliefs

Carlos Enrique Zerpa. Universidad Simón Bolívar, Venezuela • 81

Sobre unidad y especialización múltiple en Psicología: status disciplinar y ética profesional

About unity and multiple specialization in Psychology: disciplinary status and professional ethics

fundamentos en humanidades

Alejandro Paredes. CONICET, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina • 101
Los escritos de Mauricio López en el extranjero (1955 y 1969)
The writings of Mauricio López (1955 - 1969)

Cruz García Lirios. Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, México • 121

La estructura de la actitud hacia la atención tanatológica
The structure of attitude toward the tanatological attention

Leticia Cecilia Cagnina. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 133
Un nuevo paradigma computacional basado en una antigua investigación biológica
A new computational paradigm based on an ancient biological research

Ana Gabriela Garis. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 151
Lógica temporal en verificación de modelos de software. Origen y evolución hasta tiempos actuales
Temporal logic in the verification of software models. Origin and evolution up to current times

Hugo Alejandro Garro. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 163
Dialéctica de paradigmas dentro de la teoría evolutiva. ¿Pudo acaso la vida tener origen en un universo holístico?
Paradigm dialectics of the theory of evolution. Could life have originated in a holistic universe?

Verónica GarroAndrada, Brinia Guaycochea y Jackeline N. Miazzo. UNSL, Argentina • 177
Diminutivos y variedades lingüísticas: Análisis de su inclusión en la reeducación fonoaudiológica
Diminutives and linguistic varieties: An analysis of their inclusion in the speech therapy tests

Maria Fernanda Galarsi, Maria Susana Correche y Carina Ledezma. UNSL, Argentina • 193
Conductas y actitudes hacia la alimentación en una muestra de mujeres jóvenes
Behaviors and attitudes toward food in a sample of young females

Laura Zanin, Carina Ledezma, Fernanda Galarsi y Miguel Ángel De Bortoli. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 207
Fluidez verbal en una muestra de 227 sujetos de la región Cuyo (Argentina)
Verbal fluency in a sample of 227 subjects in Cuyo region (Argentina)

Libros / Books • 221

fundamentos en humanidades año XI - númeroII (22) 2010

Verónica Tobefia. CONICET, FLACSO, Argentina • 9
La Escuela de Frankfurt ante la revolución cultural moderna. Tensiones entre el posicionamiento de Walter Benjamin y el de Theodor Adorno

The Frankfurt School and modern cultural revolution. Tensions between Walter Benjamin and Theodor Adorno's positions

Horacio Daniel Delbuono. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 33
Walter Benjamin, redimiendo el materialismo histórico para una praxis revolucionaria
Walter Benjamin, redeeming historical materialism for a revolutionary praxis

Moisés Esteban Guitart. Universidad de Girona, España • 45
Los diez principios de la psicología histórico-cultural
The ten principles of historical-cultural psychology

Roxana Vuanello, María Fernanda Rivarola, Teresita Archina, Malena Masramón, Marta Fourcade, María del Rosario Solar y Valeria Furguele. UNSL, Argentina • 61
Difusión y denuncia de la criminalidad en un medio oficial de la provincia de San Luis
Spreading and reporting crime in an official communication media from San Luis province

Eduardo Escalante Gómez. Universidad del Aconcagua, Argentina • 75
Del análisis textual al análisis multidimensional
From textual to multidimensional analysis

Fabrizio Penna. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 89
La utilización de variables indicadoras en un Modelo de Regresión Múltiple
Indicator variables in a multiple-regression model

Héctor Blas Lahitte, María José Sánchez Vazquez y María Paula Tujague. Universidad Nacional de La Plata, Argentina • 101
El Análisis Descriptivo como recurso necesario en Ciencias Sociales y Humanas
The Descriptive Analysis as a necessary resource in Social and Human Sciences

José Daniel Benclowicz y Matías Artese. Universidad Nacional de Río Negro, Universidad de Buenos Aires y CONICET • 115
Legitimidades enfrentadas: orden político imperante y puebladas en el norte de Salta a comienzos del nuevo milenio
Legitimacies in conflict: prevailing political order and popular uprisings in northern Salta at the beginning of the new millennium

Alicia María Lenzi, Sonia Borzi y Ramiro Tau. CONICET. Universidad Nacional de La Plata, Argentina • 137
El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia
The concept of development in psychology: between the evolution and the emergence

Sonia Tifner y Miguel Angel De Bortoli. UNSL, Argentina • 163
Comunicación química en humanos: la influencia en mujeres de la feromona androstenona en la percepción de fotografías de personas
Chemical Communication in human beings: the influence of androstenone pheromone on women in the perception of photographed persons

fundamentos en humanidades

Graciela Baldi López. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 177
Percepción de la calidad de vida en una muestra de individuos residentes en la
región de Cuyo, Argentina
Perception of quality of life in a sample of subjects resident in Cuyo region,
Argentina

María Paula Perarnau, S. Verónica Fasulo, Adriana García y Roberto Doña.
Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 193
Síntomas, Síndrome y Trastorno Disfórico Premenstrual en una muestra de
mujeres universitarias
Premenstrual symptoms, syndrome, and dysphoric disorder in a sample of
university women

Libros / Books • 209

fundamentos en humanidades año XII - número I (23) 2011

Mauro Benente (UBA, CONICET, Instituto Gioja, Argentina) • 9
Las fuentes de la protesta social. Teoría crítica y hermenéutica
The sources of social demonstrations. Critical theory and hermeneutics

Diego L. Valladares y Ramón Sanz Ferramola (UNSL, Argentina) • 25
Interpretación de Copenhague: de la explicación al instrumento predictivo
Interpretation of Copenhagen: from the explanation to the predictive instrument

Daniel Gustavo Gorra. (Universidad Católica de Cuyo, Argentina) • 37
Positivismo jurídico: una opción epistemológica para la interpretación y justifi-
cación del Derecho
Juridical positivism: an epistemological option for the interpretation and justifica-
tion of law

Afrânio Mendes Catani (Universidade de São Paulo, Brasil), João Ferreira de
Oliveira (Universidade Federal de Goiás, Brasil) y Regina Maria Michelotto
(Universidade Federal do Paraná, Brasil) • 47
As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do
conhecimento
Las políticas de expansión de la educación superior en Brasil y la producción
del conocimiento
The policies of expansion of Brazilian Higher Education and the production of
knowledge

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL, Argentina) y José Luis Jofré (UNSL, IFDC,
Argentina) • 65
Educación Popular y constitución de subjetividad en el marco del "pensamiento
único"
Popular Education and subjectivity construction in the framework of "Hegemonic
Thinking"

fundamentos en humanidades

Gabriela Luciano y Leticia Marin (UNSL, Argentina) • 93

Estudio de manifestaciones de violencia en las escuelas de la periferia de San Luis. Un estudio extensivo desde la mirada de los actores escolares
Expressions of violence in outskirt schools of San Luis. An extensive study from the point of view of school actors

José E. García (Universidad Católica, Asunción, Paraguay) • 111

Historia de la psicología clínica en el Paraguay
A history of clinical psychology in Paraguay

Graciela A. Leguizamón y Luisa A. González Pena (UNSL, Argentina) • 149

La niñez: ¿qué sujeto adviene en el contexto sociocultural del siglo XXI?
What kind of subjects will children become in the socio-cultural context of the 21st century?

Ana Betina Lacunza (CONICET, UNT, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Argentina) y Norma Contini de González (UNT, Argentina) • 159

Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos
Social abilities in children and adolescents. Their importance in preventing psychopathological disorders

Silvina Marchisio, Claudia Campo y María Elena Yuli (UNSL, Argentina) • 183

Un estudio sobre el climaterio femenino a través de un cuestionario autoadministrado
A study on the female climacteric through a self-administered questionnaire

Guido P. Korman (CONICET, UBA, Argentina), Mercedes Sarudiansky (CONICET, Universidad Favaloro, Argentina), María Guadalupe Rosales (UBA, Argentina), Hugo Simkin (UBA, Argentina), Federico Schinelli (UBA, Argentina), Carolina P. Pinto (Hospital Elizalde, Argentina), Diego Cermesoni (UBA, Argentina), Martín J. Etchevers (UBA, Argentina) y Cristian J. Garay (UBA, Argentina) • 199

Psicología, psiquiatría y religiosidad. Exploración en profesionales de la salud mental del área metropolitana de Buenos Aires, Argentina
Psychology, psychiatry, and religiosity. A survey on mental health professionals of the metropolitan area of Buenos Aires, Argentina

Natalia Krahn, Adriana García, Liliana Gómez y Fabiana Astié (UNSL, Argentina) • 213

Fobia al tratamiento odontológico y su relación con ansiedad y depresión
Dental phobia and its relation to anxiety and depression

fundamentos en humanidades

año XII - número II (24) 2011

José Luis Jofré (UNSL - IFDC, Argentina) • 7

Ensayo sobre la producción de marcas y cicatrices corporales en occidente
Essay on the production of body marks and scars in the Western world

José E. García (Universidad Católica, Paraguay) • 37

Historia y estado actual de la psicología en la ciudad de Encarnación, Paraguay
History and present situation of psychology in Encarnación (Paraguay)

María Fernanda Galarsi, Ana Medina, Carina Ledezma y Laura Zanin (UNSL, Argentina) • 89

Comportamiento, historia y evolución
Behavior, history and evolution

Laura Zanin, Amelia Paez, Cristian Correa y Miguel De Bortoli (UNSL, Argentina) • 103

Ciclo menstrual: sintomatología y regularidad del estilo de vida diario
Menstrual cycle: symptomatology and regularity of everyday lifestyle

Graciela María Carletti (UNSL, Argentina) • 125

Las representaciones sociales sobre la participación en las escuelas centenarias de la ciudad de San Luis
Social representations about participation in the centennial schools of San Luis city

Juan Carlos Zavala Olalde (FFyL-IIA - UNAM, México) • 151

La noción de persona para los mayas
Mayan notion of person

Julián Alberto Vanegas López (Universidad de Antioquia - Universidad Surcolombiana, Colombia), Carlos Bolívar Bonilla Baquero (Universidad Surcolombiana - Universidad de Manizales, Colombia) y Leidy Bibiana Camacho Ordóñez (Universidad Surcolombiana, Colombia - UBA, Argentina) • 163

Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas
Meaning of forced displacement due to armed conflict for boys and girls

Juan Pablo Gonnet (CEA-CONICET, Argentina) • 191

¿Riesgos sociales o riesgos organizacionales?
Social or organizational risks?

Carlos Francisco Arias (UNSL, Argentina) • 205

Jornadas de trabajo extenso y guardias nocturnas de médicos residentes. Consecuencias para la salud y afrontamiento
Extended working day and night duty of Medical Residents. Consequences for health and coping

Marqueza Cornejo y María Lourdes Tapia (UNSL, Argentina) • 219

Redes sociales y relaciones interpersonales en internet
Social networks and interpersonal relationships in internet

Fe de erratas • 231

fundamentos en humanidades
año XIII - número I (25) 2012

Julio Adrián Olvera Rodríguez (Universidad Autónoma del Estado de México)
Reyna Amador Velázquez (Centro Universitario Zumpango, Universidad Autónoma del Estado de México) y Rodolfo Espinosa Fuentes (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) • 7

Actitudes de los docentes en los procesos de negociación
Attitudes of teachers in the negotiation processes

Juan Carlos Ruiz Mendoza (Universidad Autónoma de Nuevo León, México),
Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey, Cuba) y Nancy Guerra Jiménez (Ministerio de Educación Provincial, Camagüey, Cuba) • 17

Integración del trabajo independiente al video clase en la asignatura de Biología: resultados de un diagnóstico
Incorporation of independent work into a video class in the course of Biology: results of a diagnosis

Héctor Blas Lahitte y Maximiliano Azcona (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) • 35
Ideas para una reflexión transdisciplinar: la “asociación” en la modelización de la conducta
Ideas for a transdisciplinary reflection: the “association” in behavior modelling

Adrian Manzi (IFDC - San Luis, Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 51
El psicólogo en la Formación Docente de primarios y secundarios: función de coordinación
The psychologist in the teaching training at primary and secondary level: the function of coordination

Mónica Patricia Latino (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 63
Ausencia de interdisciplinariedad en el abordaje de la persona que enfermó de diabetes. Reflexiones psicológicas sobre prevención de la salud
Absence of an interdisciplinary approach of the person who got diabetes. Psychological reflections on prevention of health problems

Eleonora C. Garro Baca (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 73
La enfermedad (diabetes) un destino por identificación
Diabetes as a destination for identification

Gastón I. Saux (Universidad de Buenos Aires, Argentina) • 83
Comprensión de Textos, Inferencias y Modularidad Funcional
Comprehension of Texts, Inferences and Functional Modularity

Claudia Borzi (CONICET, Universidad de Buenos Aires, Argentina) • 99
Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal
Prototypical-cognitive grammar: conceptualization and analysis of the nominal

Ángel Rodríguez Kauth (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 127
Carta de un general de EE.UU.: El Vaticano como subversivo y el macartismo estadounidense
Letter from an American General: The Vatican as subversive and the American McCarthyism

fundamentos en humanidades

Andrea Ferrero (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 135
Guía de Compromiso Ético para las prácticas preprofesionales en Psicología
Guide of Ethical Commitment to pre-professional practices in Psychology

fundamentos en humanidades

año XIII - número II (26) 2012

Prólogo • 9

Teoría y Ensayo

Ana María Vara (Universidad Nacional de San Martín) • 15
Cuando saber menos es mejor que saber más: reflexiones en torno a los límites
en la producción y diseminación del conocimiento
When knowing less is better: reflections about the limits in the production and
dissemination of knowledge

Enzo Conforti (UNR) • 29
Ciencia jugable. Una reflexión sobre la relación entre comunicación social de
la ciencia y videojuegos • Playable science. A reflection about the relationship
between the social communication of science and videogames

Gasparri, Elena (UNR) • 43
Eliminada la divulgación, qué hacemos con la apropiación. Un ensayo sobre la
forma de mirar, nombrar y hacer la relación entre ciencia y sociedad.
Once popularization has been eliminated, what should we do about appropria-
tion? An essay on the ways of looking at, naming and creating the relationship
between science and society.

Claudio Véliz; Carlos Zelarayán (UTN-UNDAV) • 57
Hacia una gramática plebeya nuestroamericana
Towards an Our-American plebeian grammar

María Isabel Balmaceda; Cecilia Yornet; Nelson Cerviño; Mariana Sánchez
(UNSJ) • 73
Formación en comunicación pública de la ciencia y la tecnología: algunos ejes
para el debate
Education in public communication of science and technology: some issues in
debate

Análisis de obras y estudios de campo

Andrea Carina Truffa (Instituto San Miguel Garicoits) • 87
Percepciones de la ciencia y estereotipos de género: Un proyecto de investig-
ación con adolescentes de educación secundaria
Science perceptions and gender stereotypes: a research on high school ado-
lescents

Romina Cecilia Elisondo; Danilo Silvio Donolo; María Cristina Rinaudo (UNRC) • 99

Houssay, Leloir y Milstein: procesos creativos en las ciencias

Houssay, Leloir and Milstein: creative processes in sciences

Cecilia Reche (UNQ) • 115

La fotografía como herramienta de comunicación pública de la ciencia: el caso de "Ciencia en foco, tecnología en foco"

Photography as a tool in public communication of science: the case of "Science in focus, technology in focus"

Mercedes Barrutia Navarrete (Escuela Superior de Comunicación, Granada, España) • 129

Comprobación experimental del Teorema de las 1001 Noches

An experimental demonstration of the 1001 nights' theorem

Ciencia en los Medios

Mónica Beatriz Martín; Viviana Mercedes Ponce (UNSL) • 147

"Los periódicos digitales de San Luis y su papel en la divulgación de la ciencia. Análisis comparativo de algunos casos particulares"

Online newspapers in San Luis: their role in science popularization

Luciana Mariñelarena-Dondena (UNSL) • 159

La divulgación científica de la Psicología Positiva en la Argentina

The popularization of Positive Psychology popularization in Argentina

Cecilia Correa; Andrea Cocco; Cecilia Conte Grand; María L. Curuchet; Laura García Oviedo; Fernanda Juárez; Sandra Murriello (UNRN) • 173

Las cenizas del Puyehue en los medios

The ashes of the Puyehue volcano in mass media

Conflicto Social

Gonzalo Andrés; Andrés Wursten (UNER) • 185

El "conflicto de las papeleras" como controversia tecnocientífica: un caso de empoderamiento social y participación ciudadana

The "pulp mill conflict" as a techno-scientific controversy: a case of social empowerment and citizen participation

Roberto Gallardo Sepúlveda • 201

Prácticas de Greenwashing en un conflicto Socio-ambiental: Cuestionando el

Discurso Sustentable de una Empresa Minera en la XIV región de los Ríos, Chile

Greenwashing practices in socio-environmental conflict: challenging the sustainable discourse of a mining enterprise in the XIV region of the Rivers, Chile

Santiago N. Enriquez (CNEA) • 215

Significación de la transferencia de Tecnología en la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA): un análisis histórico-comparativo

The significance of technology transfer in the Argentine National Commission of Atomic Energy: a historical-comparative analysis

Hugo Ignacio Pizarro (CONICET – UNC) • 231
“Nuevas” y “viejas” tecnologías. Nuevas resistencias
“Old” and “new” technologies. New resistances

Experiencias en Comunicación

Tamara Maggioni; Javier Martín; José Menna; Gustavo Re (UNC) • 243
Recorrido guiado por los espacios verdes de la Universidad Nacional de Córdoba:
una forma de democratización del conocimiento científico
A guided tour through the green spaces of Cordoba National University: a way
of democratizing scientific knowledge

Carolina Ana Revuelta (UNL) • 259
Cultura Científica: la ciencia como actividad creativa y de inclusión. Experiencias
en la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral
Scientific culture: science as a creative and inclusive activity. Experiences in the
Faculty of Chemical Engineering of Litoral National University

Gabriela Tallarico (UNR-INTA) • 269
Comunicación de instituciones científicas en entornos web: una experiencia en
producción
Scientific institutions communication in web environments: an experience in
production

Héctor L.Lacreu; Graciela del R. Sosa; Noemí N. Casali; Amancay N. Martínez;
Matías Merlo; Andrea Díaz Mayo; Facundo Gómez; Neda Belpoliti; Rogelio
Martínez (UNSL) • 285
Paseos geológicos urbanos
Urban geological tours

Marcela Rey (CONICET COMAHUE) • 299
Experiencia institucional de comunicación pública de la ciencia: el devenir del
área de comunicación del CONICET COMAHUE, contexto y desafíos
An institutional experience of public communication of science: the develop-
ment of the communication department of CONICET COMAHUE, context and
challenges